Coordonatori
Sandu Frunză, Mihaela Frunză
Criza instituţională a filosofiei

Colecția PARADIGME

© Sandu Frunză pentru prezenta versiune

Tehnoredactor: Horaţiu Crişan

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României

Criza instituţională a filosofiei / coord.: Sandu Frunză, Mihaela Frunză. – Cluj-Napoca : Limes, 2010
ISBN 978-973-726-555-5

I. Frunză, Sandu (coord.)
II. Frunză, Mihaela (coord.)

159 p.

Sandu Frunză, Mihaela Frunză
(Coordonatori)

Criza instituţională a filosofiei

Editura Limes, Cluj, 2010

Cuprins

Cuvânt înainte.....6
Sandu Frunză, Mihaela Frunză
O introducere la criza instituţională a filosofiei.....9
Constantin Stoenescu
Filosofia ca avantaj competitiv în societatea cunoaşterii .17
Ana Bazac
Filosofie şi reformă.....35
Antonio Sandu
Abordarea apreciativă a filosofiei. Către o nouă abordare a discursului filosofic în spaţiul educaţional 55
Roman Regis-Mafteiu
Utopia filosofiei în educaţia formală din România. Crize sistemice complementare.....79
Cătălin Vasile Bobb, Iulia Grad
Filosofia în/şi educaţie. Perspective critice – limite şi deschideri.....99
Marian Suciu
Relevanţa filozofiei confucianiste pentru filozofia românească şi pentru sistemul educaţional din România 120
Dorin David
Despre necesitatea predării şi studierii filosofiei în şcoli 136
Constanţa Stăncescu
Sebastian Draiman
Filosofia între istorie şi actualitate la liceele cu profil tehnic 145
Despre autori.....150

Cuvânt înainte

Textele cuprinse în acest volum reflectă o mare varietate de perspective, izvorând din experienţe de cunoaştere şi de practică academică diverse. Ele fac auzite voci diferite, printre care: cea a studentului, a profesorului de liceu, a profesorului universitar, a cercetătorului experimentat sau pur şi simplu vocea celui ce mai crede în utilitatea şi binecuvântarea filosofiei. Fiecare dintre acestea se desfăşoară ca o pledoarie pentru normalitate, pentru normalitatea adusă de idei simple cum ar fi de exemplu aceea că „filosofia este o pregătire pentru cel care aspiră la mai mult."[1] Desigur, această normalitate ar putea să însemne şi mai mult. Sub semnul acestei normalităţi stau dorinţe ce vizează elemente de strategie a dezvoltării sistemului nostru educaţional şi modul în care prezenţa filosofiei ar trebui să fie regândită, elemente care să vizeze: introducerea în ciclul gimnazial a unor discipline de genul filosofia pentru copii; reintroducerea filosofiei la liceele cu filieră tehnologică; regândirea/diversificarea ofertei curriculare de educaţie filosofică în funcţie de specificul filierei pentru a putea adapta conţinuturile filosofice la necesităţile explicative şi de fundamentare ale domeniului respectiv; schimbarea programei/a conţinuturilor predate la disciplina filosofie din liceu, îndeosebi prin introducerea elementelor de

[1] Interviu cu Prof. Dr. Constantin Sălăvăstru, prorector al Universităţii Al. I. Cuza, Iaşi, realizat de Sandu Frunză şi Mihaela Frunză, 16 mai 2008, Iaşi.

filosofie aplicată; reintroducerea dublei specializări în sistemul universitar, ceea ce ar permite organizarea unui program coerent de specializare secundară în filozofie cu deschiderile interdisciplinare pe care aceasta le-ar putea oferi; schimbarea modului de pregătire al studenţilor (viitorii profesori) încă din universitate în vederea dobândirii competenţelor cerute de societatea globală; măsuri complementare cum ar fi posibilitatea pentru absolvenţii de filozofie de a preda alte discipline din aceeaşi arie curriculară (cum ar fi de exemplu istoria şi filosofia religiilor, istoria şi filosofia culturii, filosofia lumilor virtuale); dar şi un demers instituţional susţinut din partea universităţilor pentru promovarea unei dimensiuni umaniste în formarea competenţelor transversale ale studenţilor din toate domeniile de specializare.

Volumul de faţă cuprinde o parte din comunicările din cadrul simpozionului naţional cu tema „Criza instituţională a filosofiei în sistemul educaţional românesc. Problematizări şi soluţii pentru ieşirea din criză" organizat la Cluj în data de 23 aprilie 2010 sub egida CNCSIS ca parte a activităţilor în cadrul grantului ID_511.

La buna desfăşurare a evenimentului au contribuit Fundaţia Colegiul European condusă de Virgil Ciomoş, Centrul de filozofie aplicată, UBB, condus de Dan-Eugen Raţiu, grupul SACRI al cărui coordonator este Moshe Idel, GDES coordonat de Mihaela Frunză.

Simpozionul s-a desfăşurat ca o activitate în cadrul grantului CNCSIS ID_511. Cu excepţia textului semnat de Dorin David, comunicările au fost dezbătute pe parcursul acestei întâlniri. În cadrul evenimentului,

înafara textelor publicate în prezentul volum, au mai fost prezentate şi alte lucrări cum ar fi cele realizate de Ion Copoeru, Dan-Eugen Raţiu, conferinţa susţinută de Virgil Ciomoş etc. Am putea, de asemenea, menţiona provocatoarea participare la dezbatere a lui Aurel Codoban, Horaţiu Crişan, Corina Benea, Kerekes Erzsebet, Codruţa Cuceu ş.a.

Deşi nu fac parte din volumul de faţă, pe CD-ul acestui volum sunt cuprinse , suplimentar, o serie de texte ce au fost scrise pe baza cercetărilor realizate în cadrul grantului ID_511 şi au fost anterior publicate în *Journal for the Study of Religions and Ideologies*.

Mulţumim CNCSIS pentru sprijinul acordat în desfăşurarea cercetării noastre privind criza filosofiei în cadrul grantului ID_511, contract nr. 387/1.X.2007 „Investigarea raportului dintre filozofie, religie, ideologie în vederea stabilirii de strategii de ieşire din criză a filosofiei şi promovarea ei în sistemul educativ românesc"

Mulţumiri speciale pentru Mihaela Neamţ, Alin David, Mihaela Frăţilă, Rodica Şuta, pentru suportul administrativ acordat în relaţiile noastre instituţionale. Totodată, suntem recunoscători şefului Catedrei de Filozofie Sistematică, Veress Carol, şi şefului Catedrei de Ştiinţe Politice, Gabriel Bădescu, pentru tot sprijinul lor. Nu în ultimul rând, editorul nostru, Mircea Petean, merită din plin toate gândurile noastre speciale.

Coordonatorii

Sandu Frunză
Mihaela Frunză

O introducere la criza instituţională a filosofiei

O dezbatere despre criza filosofiei poate să pară stranie. E îndeobşte acceptat faptul că filosofia este în permanentă stare de criză şi istoria filosofiei poate fi scrisă din perspectiva crizelor multiple, concomitente şi succesive, prin care aceasta a trecut. Astfel, criza filosofiei se dovedeşte a fi fecundă pentru chiar dezvoltarea ei ca atare.

Atunci când discutăm despre criza instituţională a filosofiei avem în vedere un fenomen diferit. Ne propunem, pe de o parte, să înţelegem starea de marginalizare a filosofiei şi a filosofilor în instituţiile academice, în sistemul de învăţământ românesc în general, în dezbaterile publice sau în diverse forme ale organizării sociale, lipsa de apetenţă a decidenţilor din sectorul public pentru reflecţia şi întemeierea filosofică, iar pe de altă parte, să înţelegem motivele pentru care filosofia pare să nu mai răspundă necesităţilor de formare a individului, nu mai are vocaţia transformatoare în sfera modelării personale, a structurării opţiunilor personale pentru valori, pentru fundamentarea sensului şi modului în care fiecare persoană poate să îşi explice şi să semnifice alteritatea şi lumea în care trăieşte. În felul acesta, totul pare să se desfăşoare în sensul deciziei asupra inutilităţii instituţionale, sociale şi individuale a filosofiei. Totodată, am dorit să vedem dacă mai este rezonabil să sperăm în

posibilitatea recâştigării de către filozofie a unui teren ce pare a fi iremediabil pierdut.

Cauzele ce au condus la o asemenea situaţie a filosofiei în România sunt multiple. Dintre acestea, am putea aminti, în primul rând, contextul integrării spaţiului cultural românesc în sfera culturii globale. Astfel, beneficiile, dar şi ameninţările şi neajunsurile pe care o asemenea integrare le aduce sunt vizibile şi în ceea ce priveşte criza umanioarelor în general şi criza instituţională a filosofiei în particular. De exemplu, pe nimeni nu mai miră astăzi, în contextul culturii occidentale faptul că un departament de *humanities* îşi restrânge activitatea sau dacă studenţii unei universităţi protestează împotriva desfiinţării unui departament de filosofie. Astfel de întâmplări par a fi parte a unui proces de reaşezare a priorităţilor şi poate chiar de rescriere a canonului academic occidental. Profesorii de filozofie se regăsesc în situaţia de a regândi strategii de poziţionare şi de dezvoltare în noul context al propriei lor discipline.

În al doilea rând, pot fi aduse în discuţie o serie de cauze interne printre care cea mai evidentă în timpul cercetării noastre a devenit o anumită inflexibilitate a profesorilor de filozofie, îndeosebi din mediul universitar, în ceea ce priveşte necesitatea adaptării discursului şi a temelor abordate la noul tip de preocupări, întrebări şi provocări pe care societatea post-comunistă şi contextul european şi global le aducea. Mai apoi, centralitatea pe care o au preocupările de rezolvare a problemelor economice într-o Românie aflată în prelungită tranziţie explică de ce spiritul antreprenorial e conceput ca fiind în contradicţie cu spiritul filosofic, iar educaţia antreprenorială pare să se desfăşoare în defavoarea educaţiei filosofice. Trebuie să sesizăm faptul că în

context românesc filosofii şi profesorii de filozofie au pierdut oportunitatea reală a unei relansări evident benefice a filosofiei în relaţia ei cu economia, chiar dacă predarea de către absolvenţii de filozofie a disciplinei de studiu numită educaţie antreprenorială mai funcţionează încă drept o supapă pentru posibilitatea profesorilor din învăţământul preuniversitar de a-şi completa normele didactice. În acelaşi timp, nu a fost exploatată încă îndeajuns filosofia ca filosofie aplicată, domeniul eticii ca etică aplicată, chiar dacă în câteva centre universitare există deja premisele bune pentru asemenea dezvoltări în viitor. De altfel, nedorind să iasă din disciplinele de predare tradiţionale, filosofii şi profesorii de filosofie au pierdut mai multe oportunităţi, cum ar fi de exemplu consilierea filosofică, domeniul dezvoltării personale, expertiza ce putea fi oferită grupurilor de cercetare în ştiinţe sau în domeniul eticii cercetării etc.

În al treilea rând, nu trebuie să uităm efectul ce îl are asupra formări individuale şi a necesităţilor existenţiale ale persoanei faptul că în sistemul educaţional românesc educaţia filosofică pierde teren în faţa educaţiei religioase, că în situaţia post-decembristă filosofia este împinsă pe un plan cultural secund în raport cu teologia, că religia atunci când nu devine o ideologie înlocuieşte în sfera publică românească ideologia.

Motivele sunt însă mult mai multe şi mai complexe. Însă, cele de mai sus pot să se constituie într-un punct de plecare pentru ceea ce se constituie ca o poveste mult mai mare. Am dori aici să ne oprim doar la o singură dimensiune a recuperării unei părţi din terenul pierdut de filozofie pe cele trei paliere: economic, ştiinţific şi individual. O posibilă recuperare se poate realiza prin beneficiile aduse de instituţionalizarea eticii.

În relaţia cu economicul, filosofia poate contribui la consolidarea unei etici organizaţionale şi la fundamentarea necesităţii şi a realizării efective a unui management etic. Am dori să atragem aici atenţia asupra a două aspecte relevante pentru etica afacerilor pe care le putem desprinde din două afirmaţii ale lui Dalton E. McFarland. Mai întâi, ne reţine atenţia afirmaţia potrivit căreia indiferent ce decizie ia un manager, ea are o dimensiune etică. Această concluzie este centrală pentru autor, chiar dacă şi el constată că cel mai adesea comportamentul etic depinde în mare măsură de atitudinile diferite pe care managerii le au faţă de etică[2]. El constată că se pot evidenţia cel puţin trei tipuri de atitudini generale: 1) există manageri şi organizaţii care au o preocupare reală pentru implementarea unor soluţii etice în atingerea obiectivelor lor, 2) alţii privesc cu reticenţă sau aduc obiecţii majore cu privire la necesitatea de a acorda importanţă eticii, considerând că standardele etice ţin de un alt registru decât cel al acţiunii publice şi mai ales altul decât cel al activităţii economice, fiind cel mai adesea mult prea personale, vagi, generale, variabile, subiective şi situaţionale, 3) alţii au o atitudine tranşantă şi consideră că în activitatea unei organizaţii nu e nevoie să avem preocupări speciale de etică deoarece supunerea

[2] Un exemplu similar în acest sens îl găsim în interviul cu prof. Howard Robinson, CEU: „În Anglia, situaţia este diferită. Absolvenţii de filozofie fac tot felul de lucruri, la fel ca şi cei cu o diplomă în istorie sau în limba engleză. Îţi iei diploma şi mergi în domeniul bancar. Eşti angajat. Oamenii nu pun semnul egalităţii între ceea ce au studiat la universitate şi ceea ce au de gând să facă în continuare". Sandu Frunză, Mihaela Frunză, Interviu cu Prof. Howard Robinson, Department of Philosophy, CEU Budapest, 16 iunie 2008.

faţă de lege este suficientă pentru a considera de la sine înţeles că organizaţia are un comportament etic prin chiar respectarea legii.[3] Pornind de la asemenea constatări, filosofia poate construi o suită de argumente care să sublinieze relevanţa opţiunilor şi acţiunilor etice.

Cea de a doua afirmaţie ne provoacă prin faptul că adânceşte nevoia de acţiune etică prin constatarea că societatea are o dependenţă extremă de consilieri, experţi, analişti, iar dependenţa de expertiză etică nu face excepţie. Astfel, multe organizaţii au consilieri pe probleme de etică, morală, responsabilitate socială. Este de aşteptat ca aceştia să vină în primul rând dinspre domeniul filosofiei, etica păstrându-şi calitatea de disciplină filosofică, chiar şi atunci când o întâlnim ca etică aplicată. Consilierii de etică vin din domenii variate: filosofi, pastori, teologi, avocaţi, psihologi, sociologi, comunicatori etc. Cu toate acestea, nu este greu de văzut că cel ce are o pregătire filosofică adecvată poate ocupa în mod privilegiat locul expertului în nuanţarea şi rezolvarea dilemelor etice. Apelul la un consilier de etică este privit de teoreticieni ca având un dublu rol: pe lângă intenţia de promovare a unui comportament etic, arată şi faptul că echipa managerială este interesată să aibă un plus de perspectivă din afară.[4] O asemenea privire ce să stea sub semnul obiectivităţii poate fi formulată de cel ce are o pregătire filosofică adecvată datorită exerciţiului reflecţiei raţionale, al gândirii critice, al fundamentării

[3] Dalton E. McFarland, *Management and Society. An Institutional Framework*, (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc, 1982), 200.

[4] Dalton E. McFarland, *Management and Society. An Institutional Framework*, (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc, 1982), 273.

teoretice, dar şi al gândirii situaţionale, pe care filosoful le exersează ca parte a vieţii sale profesionale.

În al doilea rând, filosofia poate să se manifeste sub forma eticilor aplicate în relaţia cu diferite ştiinţe. Un domeniu productiv al acestei relaţii este bioetica. Considerată disciplina-pilot a eticilor aplicate, bioetica poate beneficia de pe urma aportului de clarificare adus de filozofie, de exemplu prin oferirea de training specializat, de către filosofi, pentru personalul din bioetică[5]. O soluţie ar putea fi folosirea filosofilor în calitate de „arhitecţi ai spaţiului moral din cadrul sistemului medical, sau de mediatori ai conversaţiilor din acest spaţiu"[6]. Demnă de luat în seamă este şi posibilitatea de a recurge la „rezidenţi filosofi", după formula unui proiect început acum câteva decenii în spaţiul american[7].

În al treilea rând, etica îşi dovedeşte utilitatea nu numai sub forma consilierii etice pentru organizaţii, ci şi a consilierii etice desfăşurate sub forma consilierii existenţiale. În România post-decembristă revenirea în forţă a religiei în spaţiul public a fost însoţită şi de o creştere în importanţă a consilierii religioase realizate după tipicul propriu fiecărei biserici. Religia îşi îndeplineşte astfel rolul său fundamental, anume acela de a fi parte a vieţii private a indivizilor, de a se ocupa de problemele spirituale ale acestuia. Pe lângă influenţa pe

---

[5] Vezi de ex. sugestia lui Valentin Mureşan, „Este etica aplicată o aplicare a eticii?", *Revista de filozofie analitică*, vol. 1, nr. 1, iulie-decembrie 2007.

[6] Vezi Margaret Urban Walker, „Keeping Moral Space Open. New Images of Ethics Consulting", *Hastings Center Report*, vol. 23, no. 2 (1993): 33-40.

[7] William Ruddick, „Can Doctors and Philosophers Work Together?", *Hastings Center Report*, vol. 11, no. 2 (April 1981): 12- 39.

care bisericile o capătă punându-se în slujba politicului ca parte a prezenţei lor publice, religia vine să răspundă unor nevoi ale manifestării credinţei individuale, a opţiunilor personale pentru o perspectivă asupra lumii ce se fundamentează pe transcendenţă.

Totodată, pare de la sine înţeles (deşi nu este) faptul că omul contemporan este un om al crizei şi astfel are nevoie de îndrumare psihologică sau consiliere psihologică şi poate să îşi regăsească echilibrul doar în măsura în care recurge la acestea. Individul pare să fie un personaj pe cale să devină un caz clinic, un personaj care trăieşte undeva la graniţa cu patologicul, iar consilierea poate să îl ajute să se sustragă acestuia. Oricât de îngroşate pot părea liniile celor prezentate aici, nu se poate nega dependenţa accentuată pe care omul societăţii globale o are în raport cu psihologia.

Există însă şi o dimensiune existenţială ce se poate constitui ca tărâm privilegiat al acţiunii etice. Consilierea psihologică şi cea religioasă nu pot să suplinească instituirea de repere de interpretare pe care o aduce consilierea etică. Consilierea etică poate interveni în domeniul acţiunii raţionale, al structurării ierarhiilor de valori, al căutării sensului şi al rezolvării crizelor existenţiale. Consilierea etică poate să îl ajute pe individ să facă faţă dilemelor sale morale, să ia decizii etice, să intre în relaţii de dialog cu alteritatea, să îi dezvolte capacitatea de alegere şi de decizie raţională, în deplină cunoştinţă de cauză. Individul nu se poate aştepta ca urmând sfaturile unui consilier de etică să devină în mod automat mai bun. Dar poate spera să îl ajute în modul în care îşi construieşte idealurile şi îşi creează în funcţie de ele o perspectivă asupra lumii şi a modului de acţiona potrivit cu o viziune asupra lumii mai bună.

Pentru a recupera terenul pierdut în raport cu celelalte discipline, pentru a se regăsi pe sine, filosofia trebuie să îşi regăsească resorturile sale profunde în relaţie strânsă şi directă cu nevoile vieţii cotidiene. Este pasul esenţial pe care reflecţia filosofică trebuie să îl facă pentru a putea da răspunsuri care să găsească rezonanţe în sfera economiei, a ştiinţei, a dezvoltării personale, a vieţii trăită în simplitatea şi armonia ei. Acesta poate fi începutul reconstrucţiei instituţionale a filosofiei.

Constantin Stoenescu

Filosofia ca avantaj competitiv în societatea cunoaşterii

Societatea cunoaşterii şi locul filosofiei în competiţia globală

Despre societatea cunoaşterii se rostesc din ce în ce mai multe fraze, atât în discursurile care dau tonul şi stabilesc măsura angajamentelor politice, cât şi în comentariile de rezonanţă ale intelectualilor preocupaţi de mersul societăţii. După ce prin Strategia de la Lisabona noua Europă unită şi-a fixat ca obiectiv să devină o societate bazată pe cunoaştere, discuţiile despre societatea cunoaşterii au căpătat legitimitate şi în raport cu o conştiinţă publică, lucidă şi neliniştită deopotrivă, ancorată în actualitate. Drept urmare, întrebările privind educaţia şi învăţarea sau rolul elevului, al profesorului şi al universităţii în societatea cunoaşterii nu au întârziat să apară. În acest studiu îmi propun să realizez o pledoarie în favoarea filosofiei şi să arăt, pe baza unui şir de argumente, că în societatea cunoaşterii filosofia ar trebui să continue să ocupe un loc important deoarece asigură ceea ce am numit un avantaj competitiv în lumea reală.

Deşi Descartes, prin argumentul său sceptic, indicase rolul fundamental al cunoaşterii sigure într-o construcţie teoretică, proiectele sociale întemeietoare ale modernităţii au ignorat valoarea adăugată a cunoaşterii şi

au fixat drept condiţii ale competitivităţii proprietatea şi munca. Abia în a doua jumătate a secolului trecut transformările din economie i-au făcut pe sociologi mai atenţi la relaţia dintre progresul tehnologic şi schimbările la nivelul structurii sociale. Astfel, Daniel Bell elaborează teoria emergenţei societăţii post-industriale prin care susţine că societatea se transformă sub impactul ştiinţei, este influenţată de dinamica ştiinţei, iar cercetarea ştiinţifică devine factor nemijlocit al creşterii economice.[8] Sunt analizate consecinţele pe care integrarea economică a ştiinţei şi economiei, precum şi valorificarea cunoaşterii în calitate de capital, le produce asupra relaţiilor şi structurilor sociale şi se conchide că trăim deja într-un nou tip de societate denumită societatea cunoaşterii. [9]

Ideea de avantaj competitiv a fost formulată de Michael Porter[10] în legătură cu starea economică a naţiunilor într-o economie globalizată. Întrebarea este veche şi a fost formulată explicit încă de Adam Smith, dar Porter o formulează în noul context al transformării ştiinţei într-un factor decisiv al unei vieţi bune. Fără inovare tehnologică şi personal specializat angajat în cercetarea ştiinţifică nu se mai poate progresa. Drept urmare, sistemul de învăţământ şi cel educaţional în general trebuie reformat astfel încât să ofere specialişti care au capacitatea de a produce noutăţi tehnologice.

---

[8] Vezi Daniel Bell, The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting, (New York: Basic Books, 1973).

[9] Gernot Boehme şi Nico Stehr, "The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations" în *The Knowledge Society*, ed. Gernot Boehme şi Nico Stehr, (Dordrecht: D. Reidel, 1986) 7-30.

[10] Michael Porter, *The Competitive Advantage of Nations,* (London: MacMillan, 1990).

Atunci, ce loc ocupă filosofia în noua configuraţie disciplinară? Îşi pierde ea prestigiul secular întrucât cade dincolo de linia de demarcaţie care separă disciplinele ce induc în societate cunoaştere şi cele ce rămân simplă sofistică?[11] Sau, dimpotrivă, societatea cunoaşterii o avantajează competitiv şi filosofia este aceea care face diferenţa, atâta câtă este, între o naţiune sau alta? Dacă răspunsul la această ultimă întrebare este afirmativ, atunci devine firească pretenţia de a păstra filosofiei un loc onorant şi în programa şcolară sau în structura universităţii. Argumentele pe care le voi oferi în continuare sunt menite să-i convingă pe aceia care au o altă părere sau pe alţii care şi-au suspendat judecata. Fireşte, ofer doar câteva argumente criticabile, iar nu o demonstraţie infailibilă.

Argumentul bazat pe tradiţia culturală europeană

Tradiţia culturală europeană îşi are începuturile în filosofia vechilor greci, atât ca reflecţie abstractă asupra condiţiilor inteligibilităţii lumii, în forma specifică a teoretizării principiului cu rol de substrat substanţial al tuturor lucrurilor, cât şi ca interogaţie înţeleaptă asupra limitelor a ceea ce este omenesc, în modalitatea exemplară a vieţii cumpătate sau a trecerii probelor purificării spirituale. Filosoful este purtătorul de lumină, el pune ordine în cetate, creează legi ca temei pentru justiţie, şi

[11] Pentru o analiză sociologică a acestui aspect vezi Gernot Boehme, "Demarcation as a Strategy of Exclusion: Philosophers and Sophists", în *The Knowledge Society*, ed. Gernot Boehme şi Nico Stehr, (Dordrecht: D. Reidel, 1986), 57-66.

delimitează, prin exerciţiu de comunicare cu ceilalţi, uzul raţiunii în spaţiul public. Autori ai paradigmei raţionalităţii, filosofii au creat tradiţia dezbaterii critice în cultura europeană.

În sens tare vom considera, asemenea lui Habermas, că "filosofia şi democraţia nu numai că au o origine comună, dar şi depind, într-un sens, una de cealaltă."[12] Aceasta înseamnă că putem pretinde cu îndreptăţire că filosofii sunt mai bine înzestraţi, comparativ cu alte categorii de intelectuali, aşa cum ar fi scriitorii şi criticii literari, artiştii, oamenii de ştiinţă şi intelectualitatea tehnică, pentru a lucra la rezolvarea unor probleme precum înţelegerea de către societăţile moderne a propriei lor situaţii, critica patologiilor sociale produse, între altele, de birocratizarea societăţii, în fine, analiza unor aspecte particulare cum ar fi marginalizarea socială şi excluderea culturală. De aceea, se poate spune că naţiunile cu o tradiţie filosofică viguroasă desfăşoară şi cel mai benefic exerciţiu democratic, cetăţenii lor fiind mai aproape de o lume mai bună decât alţii.

În plan personal, reflecţia filosofică poate asigura acea autocunoaştere necesară găsirii unei măsuri potrivite pentru căutarea fericirii, în sensul lui a şti ce să cauţi şi la ce să te aştepţi de la lume şi de la tine însuţi. Socrate dezbătea în piaţa publică nu doar problemele cetăţii, ci venea şi în întâmpinarea mirărilor sau îngrijorărilor cu caracter personal, acordând ceea ce numim astăzi consiliere filosofică. Nu doar societatea are nevoie de filozofie pentru a rămâne cea mai bună lume posibilă, dar

[12] Jurgen Habermas, *Etica discursului şi problema adevărului*, trad. M. Roşioru, (Bucureşti: Editura Art, 2008), 68.

şi fiecare persoană în parte, prin cunoaşterea de sine, poate găsi acea cale sănătoasă prin care viaţa personală devine mai mult decât doar o luptă pentru supravieţuire. Filosofii deţin acea competenţă specifică pe baza căreia îi pot vindeca pe oameni de diversele maladii spirituale cauzate de inadecvarea cognitivă sau sufletească la lumea înconjurătoare. De altfel, filosofii au făcut acest lucru încă de la începuturile filosofiei, nu doar în spaţiul cultural european.[13]

Argumentul bazat pe întemeierea axiologică a acţiunii umane

La o privire superficială, marginală cultural, s-ar crede că eficientizarea acţiunii umane, devenită în opinia unora criteriu suprem în lumea contemporană, ar duce la trecerea filosofiei într-o condiţie secundă în raport cu ştiinţa şi tehnologia. Acţiunea umană, se susţine dintr-o perspectivă unilaterală, trebuie întemeiată doar nomologic deductiv, adică pornind de la cunoaşterea legilor naturii şi de la aplicaţiile lor practice. Însăşi filosofia ar trebui reformată în spirit pozitivist şi convertită în filosofie ştiinţifică. Adevărul este însă că această opinie nu a fost împărtăşită nici măcar de cei mai radicali reformatori de acest tip ai filosofiei. Bunăoară, Moritz Schlick publică în 1927, perioadă în care Cercul de la Viena se consolida cu succes din punct de vedere doctrinar, eseul "Despre sensul vieţii" în care susţine că

[13] Pentru o prezentare a istoriei filosofiei din această perspectivă, vezi Lou Marinoff, *Înghite Platon, nu Prozac. Aplicarea înţelepciunii eterne la problemele de zi cu zi,* trad. F. Lobonţ, (Bucureşti: Editura Trei, 2010)

nu acţiunea îndreptată pragmatic spre un scop, ci păstrarea în sens filosofic a tinereţii, deci nu norme, ci valori, va asigura împlinirea fiecărei persoane: "Întreaga noastră cultură ar trebui orientată spre o reîntinerire a omului, o reîntinerire în sens filosofic, ceea ce înseamnă că acţiunea noastră va fi tot mai mult eliberată de dominaţia scopurilor, că până şi acţiunile cele mai necesare pentru păstrarea vieţii vor deveni jocuri."[14]

E drept, chiar Renaşterii i-a fost constitutiv un conflict între umanişti şi tehnicieni, declanşat de aprecierile ironice ale lui Dante, Petrarca sau Boccaccio la adresa tehnicienilor, dar miza era ea însăşi una filosofică, întemeietoare, vizând recuperarea idealului clasic al omului sub forma umanismului. În cele din urmă, măreţele catedrale vor fi încorporat în piatra lor idei filosofice edificatoare, de exemplu, platonismul redescoperit. Conflictul s-a propagat până astăzi ca divergenţă între cele două culturi, cultura umanistă şi cultura tehnică.[15] Chiar dacă există persoane care ştiu bine aplicaţiile celui de-al doilea principiu al termodinamicii şi nu au citit nici o pagină din Shakespeare, aceasta este o simplă situaţie de fapt şi ştim că este ilicită o trecere de la ceea ce este la ceea ce trebuie. Nu putem face o normă a performanţei inginereşti ignoranţa în privinţa operelor lui Shakespeare. Dimpotrivă, un proiect ingineresc devine complet prin dimensiunea sa valorică, ceea ce nu înseamnă doar valoare de piaţă. Construcţia unei case nu se reduce la cunoaşterea legii gravitaţiei şi a rezistenţei

[14] Moritz Schlick, "Despre sensul vieţii", în *Formă şi conţinut. O introducere în gândirea filosofică,* trad. M. Flonta, (Giurgiu: Editura Pelican, 2003), 263.

[15] C. P. Snow, *The Two Cultures,* (Cambridge: Cambridge University Press, 1960)

materialelor. Spaţiul locuirii poate fi personalizat după preferinţele fiecăruia, putem alege un anumit stil arhitectonic pornind de la ceea ce pentru noi întruchipează frumosul, pe scurt, orice acţiune umană presupune cel puţin implicit opţiunea pentru anumite valori. Pe de altă parte, ne putem întreba în sens heideggerian asupra rătăcirilor pe care ni le aduce tehnica, între altele, de ce ne-am dus pe Lună, dar acesta este un exerciţiu care duce spre adevăr, poate să scoată din starea de ascundere înţelesuri esenţiale. Sau putem recupera fiorul romanticilor, de la Holderlin la Byron, în faţa naturii nu pentru a renunţa la utilităţile lumii tehnologizate, ci pentru a institui natura ca valoare intrinsecă şi a căuta fundamentele unei etici în care celălalt nu mai este o fiinţă vorbitoare. Ei bine, toate acestea se săvârşesc în interiorul filosofiei şi ţin de căutările unei tradiţii umaniste faţă de care suntem inseparabili cultural.

Nu în ultimul rând, însăşi comunitatea cercetătorilor sau aceea a tehnicienilor se structurează pornind de la recunoaşterea anumitor valori şi de împărtăşirea în comun a unor norme ale cercetării. O etică a cercetării, a respectării priorităţilor, recunoaşterii meritelor şi circulaţiei ideilor de la o persoană la alta este pusă la lucru de procesele reale ale dezvoltării şi aplicării ştiinţei. Cu atât mai mult, în societatea cunoaşterii, dreptul de proprietate intelectuală şi folosinţa bunurilor intangibile, care se distribuie fără să se împartă, devin surse de prosperitate economică.

Argumentul bazat pe caracterul indispensabil al reflecţiei filosofice

Filosofiei nu i-ar mai rămâne nimic de făcut deoarece toate domeniile ei tradiţionale de reflecţie, natura, omul, societatea, au fost rând pe rând capturate de ştiinţele particulare şi în timp ce filosofia era doar speculaţie, ştiinţele ne duc spre adevăr. Chiar dacă ar fi aşa, filosofiei i-ar mai rămâne ceva, aşa cum ar spune Noica, şi anume, Fiinţa. Căutând paradoxul cu orice preţ am putea susţine că în eventualitatea în care ştiinţa ar răspunde la toate întrebările ce ar putea fi puse, tot i-ar mai rămâne filosofiei de răspuns la o întrebare, şi anume, de ce poate ştiinţa să răspundă la toate întrebările. În formularea acestui argument voi considera că dacă acceptăm caracterul indispensabil al reflecţiei filosofice pentru discursul ştiinţific, cu atât mai mult ea este inerentă altor forme de viaţă culturală.

Ştiinţei îi este constitutivă reflecţia filosofică, atât la nivelul presupoziţiilor, cât şi la nivel metateoretic. Astfel, Alexandre Koyre a inaugurat o nouă direcţie de cercetare în istoriografia ştiinţei arătând că o înţelegere adecvată a diverselor momente din istoria ştiinţei este posibilă în măsura în care sunt scoase la iveală şi acele presupoziţii tacite care au direcţionat cercetarea sau au funcţionat asemenea unor constrângeri. În mod tacit cel puţin, omul de ştiinţă are o anumită situare filosofică de care depind cercetările sale asupra naturii. Astfel, revoluţia ştiinţifică din secolul al XVII-lea este descrisă de Koyre ca o trecere, pe de o parte, de la lumea concepută ca un univers finit şi bine structurat la un univers

indefinit, unit doar de legile care îl guvernează, pe de altă parte, de la concepţia aristotelică despre spaţiu la spaţiul omogen al geometriei euclidiene.[16]

Pe de altă parte, oameni de ştiinţă dintre cei mai performanţi, începând cu Newton, au reflectat asupra metodei de cercetare, asupra tipului de teorie şi asupra relaţiilor dintre teorie şi experienţă, au analizat condiţiile de validitate ale explicaţiilor formulate, au reflectat asupra statutului logic al legilor ştiinţifice. De exemplu, Albert Einstein, discută într-un text celebru printre oamenii de ştiinţă şi filosofi despre specificul metodei fizicii teoretice. Între altele, el face aprecieri şi formulează întrebări în termenii filosofiei, aşa cum este următoarea: "Putem oare spera în general a fi ghidaţi în mod sigur de experienţă, atunci când există teorii (cum este mecanica cuantică) care concordă cu experienţa într-o mare măsură, chiar dacă n-au pătruns până la temeiul lucrurilor?"[17] Mai mult decât atât, între Einstein şi reprezentanţi ai Şcolii de la Copenhaga a existat o dispută cu privirea la principiul filosofic al determinismului ale cărei consecinţe ţineau chiar de procesul articulării fine a propriilor lor teorii fizice. Şi reflecţia asupra schimbării în cunoaşterea ştiinţifică este considerată de oamenii de ştiinţă o cale de înţelegere a sensului evoluţiei teoriilor ştiinţifice. Max Planck dă o identitate filosofică acestei întrebări despre progres în ştiinţă: "Care este direcţia acestei progresiuni, spre ce ţel năzuieşte ea? Direcţia este în mod evident o

[16] Alexandre Koyre, *De la lumea închisă la universul infinit*, trad. V. Tonoiu, (Bucureşti: Editura Humanitas, 1997).

[17] Albert Einstein, "Despre metoda fizicii teoretice" în *Cum văd eu lumea*, trad. M. Flonta, I. Pârvu, D. Stoianovici, (Bucureşti: Editura Humanitas, 1992), 76.

constantă rafinare a imaginii lumii prin reducerea elementelor reale cuprinse în ea la un real de nivel mai înalt, cu o alcătuire mai puţin naivă. Ţelul este însă alcătuirea unei imagini a lumii ale cărei realităţi nu mai necesită îmbunătăţiri şi reprezintă, de aceea, realul definitiv. O atingere confirmată a acestui ţel nu ne va reuşi niciodată. ” [18]

Argumentul bazat pe creşterea cunoaşterii

Cunoaşterea ştiinţifică nu se dezvoltă doar prin raportarea la teorii ştiinţifice anterioare deja validate, ci presupune înaintări exploratorii cu ajutorul unor ipoteze speculative. Le este propriu programelor de cercetare ştiinţifică un angajament metafizic care fixează structura conceptuală a teoriei şi îi reglează capacitatea euristică. Înaintările sau blocajele ştiinţifice sunt condiţionate de încărcătura filosofică a ipotezei. Un bun exemplu pentru ambele situaţii este Henri Poincare. Acesta a adus contribuţii importante la dezvoltarea matematicii, dar a şi eşuat în construcţia unei teorii fizice care să conţină ideea de relativitate tocmai pentru că atribuia ipotezelor ştiinţifice caracteristicile unor convenţii.

Mecanismele descoperirii ştiinţifice sunt influenţate, la nivelul cel mai profund al conexiunilor dintre diverse etape ale cercetării, uneori involuntar, de opţiunile filosofice ale oamenilor de ştiinţă, ale celor ce finanţează ştiinţa şi de cele ale publicului larg. Anumite

[18] Max Planck, “Sens şi limite ale ştiinţei exacte”, în *Introducere în teoria cunoaşterii ştiinţifice*, eds. M. Flonta, G. Nagâţ, Gh. Ştefanov, (Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2004), 172-173.

cercetări pot fi încurajate sau blocate de opinia publică, altele prin orientarea finanţării, altele de convingerile personale ale cercetătorilor. Toate acestea sunt alimentate de atitudini filosofice, de acele valori promovate la nivelul comunităţii ştiinţifice sau în societate în sens larg. Există un etos al ştiinţei, adică un set de valori interiorizate de către membrii unei comunităţi ştiinţifice, care reglează angajarea în cercetare şi care poate produce deschideri preferenţiale sau chiar opacitate în raport cu anumite teme.

Cercetarea istoriei ştiinţei scoate la iveală faptul că oamenii de ştiinţă alcătuiesc un aşa-numit colegiu invizibil şi îşi comunică unii altora rezultatele pentru a li se recunoaşte meritele şi priorităţile. Capacitatea unei comunităţi ştiinţifice de a face ştiinţă normală, aşa cum descrie Thomas Kuhn acest proces, depinde de o întreagă armătură filosofică prin care cercetătorii sunt fixaţi la locurile lor. Mai mult decât atât, dislocarea unei teorii sau paradigme, intrarea într-o etapă de cercetare extraordinară sau tentativa de a face ştiinţă la modul eroic, sunt inseparabile de ingredientele filosofice asociate inevitabil.

Cunoaşterea se dezvoltă într-un anumit context şi diverşi factori culturali sau sociali, inclusiv politicile de dezvoltare, pot influenţa conţinutul epistemic al teoriilor. Ideile ştiinţifice sunt difuzate în comunitatea ştiinţifică şi în societate în sens larg în funcţie de anumite criterii de relevanţă sau de succes care îşi pot găsi fundamentul în diferite înţelesuri ale adevărului ştiinţific. Acestea sunt în mod inevitabil produsul unei dezbateri de tip filosofic. Oricât de unilateral-pragmatice ar fi politicile de dezvoltare a ştiinţei, căutarea adevărului rămâne principiul general regulativ pe care îl recunosc, ca să

zicem aşa, toate părţile implicate. Filosofia ne oferă acea cunoaştere de care avem nevoie pentru a şti cum să elaborăm un criteriu al progresului în ştiinţă. Popper exprimă cu claritate această idee: "Eu susţin că noi ştim cum ar trebui să arate o teorie ştiinţifică bună şi – chiar mai înainte de a fi testată .- ştim ce fel de teorie ar fi şi mai bună, cu condiţia de a trece cu succes anumite teste cruciale. Tocmai această cunoaştere (meta-ştiinţifică) ne dă posibilitatea să vorbim despre progres în ştiinţă şi despre o alegere raţională între teorii." [19]

Argumentul bazat pe transdisciplinaritate

Disciplinele ştiinţifice s-au constituit de la bun început prin abandonarea idealului unei culturi de tip enciclopedic şi asumarea ţelului specializării stricte. S-a conturat opinia că performanţa este asigurată de specializarea îngustă şi că o extindere a cercetărilor dincolo de limitele specializării duce la risipirea inutilă a resurselor. În prezent a devenit actuală o dezbatere în legătură cu locul trandisciplinarităţii într-o societate a cunoaşterii, situaţie în care apelul la filosofie ca factor transversal de omogenizare conceptuală şi oglindire critică a diverselor interogaţii s-a impus ca o necesitate a asigurării legitimităţii.

Trandisciplinaritatea este considerată un nou mod de a face ştiinţă. Structura teoretică a ştiinţei este reconstituită transdisciplinar, de la potenţialul transdisciplinar al conceptelor la valoarea euristică a

[19] Karl R. Popper, *Conjecturi şi infirmări. Creşterea cunoaşterii ştiinţifice*, trad. C. Stoenescu, D. Stoianovici, F. Lobonţ, (Bucureşti: Editura Trei, 2001), 283.

trandisciplinarităţii.[20] Trandisciplinaritatea este aceea care asigură unitatea ştiinţei şi, întrucât nici o disciplină ştiinţifică nu poate tezauriza mai multă cunoaştere decât toate disciplinele la un loc, permite rezolvarea unor probleme noi. Prin abordarea trandisciplinară descoperim că tot ceea ce se află între discipline sau dincolo de ele se află, de fapt, înăuntrul lor.

Cunoaşterea este, transgresivă în sensul că pătrunde în instituţii şi structuri, trece dincolo de frontierele disciplinelor. Fluxul este bilateral, dinspre societate spre ştiinţă şi dinspre ştiinţă spre societate, prin co-evoluţie, fără ca funcţiile originare ale instituţiilor sau disciplinelor să fie anihilate. Schimbarea şi noutatea sunt reprezentate de apariţia unei noi forme de cunoaştere şi a unui nou mod în care este gândită ştiinţa.[21] Această nouă formă de producţie a cunoaşterii se caracterizează prin mai mulţi factori care însoţesc transdisciplinaritatea, între care, ceea ce Helga Nowotny numeşte contextualizarea ştiinţei, adică formularea problemelor pornind de la un dialog între actorii sociali şi diverse perspective, proces care duce la stabilirea unor linii de comunicare specifice între parteneri pentru atingerea consensului decizional. Actorii prezenţi în context sunt eterogeni, ceea ce determină emergenţa structurilor, a ierarhiilor şi a posturilor de comandă. Drept urmare, comunicarea

---

[20] Vezi Jurgen Mittelstrass, "Trandisciplinarity. New Structures of Science" (comunicare prezentată la conferinţa "Innovative Structure in Basic Research", Schloss Ringbert, 4 octombrie 2000).

[21] Pentru o abordare de acest fel, vezi Helga Nowotny, Peter Scott, Michael Gibbons, *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, (Cambridge: Policy Press, 2001).

devine decisivă, ea poate salva diversele cazuri de inadecvare, situaţie în care filosofia devine o condiţie favorizantă pentru instituirea acelui spaţiu de tip *agora* în care se plasează actorii sociali interesaţi de ştiinţă, de la omul de ştiinţă la profanul care, prin jocul democratic, ar putea fi capacitat în procesul luării unei decizii.

În fine, însăşi ideea de transdisciplinaritate poate fi valorificată filosofic în sensul construirii unei noi viziuni asupra lumii. O asemenea tentativă ambiţioasă îi aparţine lui Basarab Nicolescu. Acesta susţine că transdisciplinaritatea este modul în care poate fi regăsită unitatea cunoaşterii. Nicolescu propune o nouă perspectivă filosofică pornind de la conceptele de trandisciplinaritate, realitate şi complexitate.[22]

Argumentul bazat pe dezvoltarea persoanei umane

De la începuturile sale, nu numai în tradiţia gândirii europene, filosofia a fost concepută ca o cale de perfecţionare individuală, o modalitate în care persoana umană se poate desăvârşi printr-o viaţă dusă în conformitate cu exigenţele filosofice. Ca o consecinţă, vechii greci au inventat şi modelele paideice fundamentale ale tradiţiei europene, astfel încât se poate vorbi despre o solidaritate originară între filosofie şi diversele forme de scoală înţeleasă ca instituţie a învăţării. Pitagora adună selectiv în jurul său persoane care îi împărtăşesc doctrina, Socrate îşi expune democratic tezele în piaţa publică, Platon întemeiază Academia, iar

[22] Basarab Nicolescu, *Transdisciplinaritatea. Manifest*, trad. Horia Vasilescu, (Iaşi: Editura Polirom, 2007).

Aristotel instituţionalizează Liceul. În aceste proiecte educaţionale rolul filosofiei este de a elibera mintea omenească de prejudecăţi şi de a forma reflexele critice necesare unei atitudini înţelepte faţă de lume. Căutarea sensului vieţii, gândirea liberă şi raţionalitatea practică sunt dimensiunile inerente ale modelului paideic al vechilor greci.

Şi în proiectul Iluminist regăsim conturate aceleaşi obiective educaţionale, iar filosofiei îi este rezervat rolul de lider spiritual al acestei mişcări. Filosofia este înţeleasă nu doar ca o preocupare teoretică, ci drept o activitate de formare a conştiinţei şi de interiorizare a unui set de valori. În acest context, poate fi formulată teza puternică conform căreia modernitatea, cu revoluţia ştiinţifică galileo - newtoniană, cu tot, a fost un produs filosofic. În anul 1784 Immanuel Kant formula celebra definiţie a iluminismului: "…este ieşirea omului din starea de imaturitate de care se face el însuşi vinovat. Imaturitatea este neputinţa de a te folosi de propriul tău intelect fără îndrumarea altcuiva. Eşti tu însuţi vinovat de această imaturitate atâta vreme cât cauza ei nu este o lipsă a intelectului, ci lipsa hotărârii şi a curajului de a te folosi de propriul intelect fără îndrumarea altuia. Prin urmare, deviza iluminismului este: *Sapere aude*! Ai curajul să te foloseşti de propriul intelect!".[23]

În perioada contemporană, în condiţiile în care procesul de învăţare este centrat pe transmiterea de conţinuturi ştiinţifice şi formarea de competenţe, se pune întrebarea dacă filosofia mai poate ocupa acelaşi loc în

[23] Immanuel Kant, *Political Writings*, editat de Hans Reiss, trad. H. B. Nisbett (Cambridge: Cambridge University Press, 1970), 54.

planurile de învăţământ. Şi chiar putem vorbi despre o contestare cel puţin implicită a rostului formativ al filosofiei atâta vreme cât în unele proiecte de reformare a învăţământului este minimalizată sau exclusă din planurile curriculare. Cred însă că argumentele anterioare arată că, dimpotrivă, filosofia rămâne o disciplină cu un mare potenţial formativ şi în societatea cunoaşterii, că, într-adevăr, noul mod de producere a cunoaşterii dislocă unele obişnuinţe şi atenţionează asupra unor superficialităţi pedagogice, dar creează noi oportunităţi pentru filosofie. Consider că filosofia rămâne în continuare componenta rafinată şi subtilă a unui examen de maturitate prin care tânărul este recunoscut drept un cetăţean autonom ce poate fi investit cu responsabilităţile specifice maturităţii. În acest sens, prezenţa sau nu a filosofiei în procesul educaţional face diferenţa între o societate şi alta, garantează rezistenţa la întărirea competitivităţii în condiţiile multiplicării alegerilor posibile.

Viitorul filosofiei

Desigur, locul ocupat de filosofie în societatea cunoaşterii depinde şi de filosofia însăşi, de ceea ce fac filosofii în societatea cunoaşterii. Desigur, le rămâne filosofilor refugiul post-modern în comentariul fragmentar al diverselor întâmplări cotidiene, de la jocurile economice la discursurile politicienilor, sau însoţirea artelor şi a popularizatorilor de ştiinţă. Chiar dacă Richard Rorty lăsa oarecum să se înţeleagă că filosofii ar fi mai buni critici literari decât criticii de profesie, exodul nu a avut loc în societăţile robuste cultural. Cred că, în primă instanţă, filosofia trebuie să-şi

lămurească eventualele condiţii favorizante într-o societate a cunoaşterii şi apoi are de găsit cei mai buni termeni pentru clarificarea unei tensiuni interne. Să le luăm pe rând.

Mai întâi, sunt decisive abordările pe care le încearcă filosofia în raport cu ştiinţele particulare. Cred că, în sens minimalist, dar în forma unei condiţii favorizante, în continuarea unora dintre argumentele de mai sus, filosofia va avea întotdeauna un viitor asigurat de ştiinţele însăşi. Filosofia este aceea care analizează cadrele conceptuale în care ştiinţele îşi formulează şi îşi rezolvă problemele lor interne. Pe de altă parte, în ştiinţă persistă probleme a căror rezolvare nu este încă acceptată şi filosofia poate ghida dezbaterea prin care se înaintează spre o soluţie. În fine, conceptele ştiinţei trebuie clarificate, sarcină pe care tot filosofia şi-o poate asuma. Rezultă de aici că noul mod de producere a cunoaşterii în societatea cunoaşterii creează condiţii favorizante pentru continuitatea filosofiei. Prin urmare, contrar părerii că în societatea cunoaşterii filosofiei i-ar rămâne să-şi caute exilul, voi susţine, împreună cu John Searle,[24] că dimpotrivă, potenţialul constructiv al filosofiei este amplificat de situaţia generală din ştiinţe.

Cât priveşte tensiunea internă proprie filosofiei contemporane, aceasta constă în împărţirea filosofilor în tabere filosofice care ar avea ceva de apărat unele împotriva celorlalte, fapt care generează gesturi gratuite de anihilare reciprocă. Astfel, este binecunoscută împărţirea tripartită a filosofiei în filosofie analitică, filosofie continentală şi istoria filosofiei. În acelaşi timp,

[24] John R. Searle, "The future of philosophy", *Philosophical Transactions of Royal Society*, 354 (1999): 2069.

sunt alimentate prejudecăţi care defavorizează statutul filosofiei în societatea cunoaşterii. Astfel,[25] filosofia analitică ar pune la îndoială posibilitatea filosofiei de a fi asemenea ştiinţei şi sfârşeşte prin a nu fi interesată de realitate, filosofia continentală ar pierde marile teme teoretice şi ajunge la problemele minore ale politicii şi eticii, pe când istoria filosofiei ar duce la un regionalism pentru care nu mai contează valoarea operelor filosofice. Filosofia va avea un viitor în societatea cunoaşterii şi în măsura în care va depăşi aceste prejudecăţi şi va ieşi din capcanele lor. O poate face dacă în comunitatea filosofilor va fi asimilat modelul de cooperare specific ştiinţei ca instituţie socială. Ceea ce înseamnă că în relaţiile ei cu ştiinţa în societatea cunoaşterii, filosofia nu are numai câte ceva de oferit, ci şi ceva de primit.

[25] Kevin Mulligan, Peter Simons, Barry Smith, "What's wrong with contemporary philosophy?," *Topoi,* 25 (2006): 63 .

Ana Bazac

Filosofie şi reformă

Contextul istoric al crizei filosofiei: Stalinism, poststalinism, birocraţia şi inerţia sa în viaţa universitară actuală

Ce înseamnă *criza instituţională* a filosofiei din Romania[26]? Cine menţionează acest lucru, cu siguranţă nu

[26] Această criză instituţională a fost descrisă în proiectul de cercetare elaborat de Sandu Frunză, Mihaela Frunză, citaţi mai jos, care începe cu articolul: Sandu Frunză, Mihaela Frunză, Claudiu Herţeliu, „Filosofie, ideologie, religie. O încercare de a înţelege ce se întâmplă cu filosofia în sistemul de educaţie din România (Philosophy, Ideology, Religion. An Attempt to Understand What is Going On with Philosophy in the Romanian Educational System)", *Journal for the Study of Religions and Ideologies*", vol. 8, nr. 22 (Spring 2009), 129 – 149.

Printre simptomele crizei instituţionale a filosofiei sînt amintite: "1) incapacitatea profesorilor de filosofie de a funcţiona ca o comunitate şi de a constitui o asociaţie profesională puternică, ce ar urma să se evidenţieze ca o voce distinctă şi puternică în societate; 2) descreşterea filosofiei în curriculum-ul naţional preuniversitar; 3) marginalizarea filosofiei în sistemului universitar românesc; 4) lipsa atractivităţii filosofiei/interesului pentru filosofie la studenţi ca şi reducerea numărului de studenţi înscrişi în departamentele de filosofie; 5) diminuarea resurselor financiare din departamentele de filosofie, din cauza numărului mic de studenţi aplicanţi (*per capita*), neţinându-se seama de realizările ştiinţifice şi

este interesat atât de criza filosofiei ca atare, cât de micşorarea prestigiului filosofilor şi a filosofiei în ochii decidenţilor politici care, astfel, nu le acordă un loc important în societate. Această situaţie constă într-o lipsă de educaţie filosofică în licee[27] şi universităţi, tocmai contrar dorinţei filosofului român Ion Petrovici care, în 1926, visa la un curs de filosofie larg şi accesibil, pentru toate clasele de liceu[28]. Să depăşim o criză instituţională a

---

de importanţa acelui program pentru sistemul educaţional românesc; 6) perspectivele negative ale absolvenţilor de filosofie în găsirea unui post pe piaţa muncii, corespunzător cu specializarea lor; 7) terenul pierdut faţă de alte discipline socio-umane, cum ar fi religia; 8) inabilitatea filosofiei de a se propune ca o disciplină de interferenţe spirituale, deschideri interdisciplinare şi orientare către transdisciplinaritate; 9) lipsa prestigiului social şi negarea oricărei utilităţi practice a filosofiei de către diferiţi practicanţi ai ei; 10) lipsa susţinerii educaţiei filosofice de către factorul politic, deşi este ştiut că educaţia aparţine de politicile publice fundamentale în orice stat; 11) atât predarea filosofiei cât şi a religiei dovedesc că sunt influenţate de decizia politică referitoare la tipul de educaţie pe care se presupune că am adopta-o – ceea ce determină o influenţă indirectă asupra tipului de discipline care sunt predate. Politicile educaţionale actuale favorizează religia, poziţionând filosofia pe planul doi în ceea ce priveşte necesităţile unei dezvoltări armonioase a tinerei generaţii din cadrul sistemului preuniversitar." Vezi Sandu Frunză, Mihaela Frunză, „Aspects Concerning the Crisis of Philosophy in the University System from Romania". *Journal for the Study of Religions and Ideologies*", vol. 8, nr. 24 (Winter 2009), 333.

[27] Dar nu numai. Vezi: http://plato.stanford.edu/entries/children entry *Philosophy for Children*. First published Thu, May 2, 2002; substantive revision Mon Jun 8, 2009 (accesat 15 martie 2010).

[28] Ion Petrovici, „Proiectul Legii învăţământului din 1926" (Legea Ion Petrovici), în Ion Petrovici, *Filosofie şi politică, Eseuri filosofice, discursuri şi cuvântări politice*,

filosofiei ar putea însemna şi să promovăm filosofii drept notabili lideri de opinie, sau poate chiar statutul lor (bineînţeles, al unora) ca "eminenţele cenuşii" din spatele liderilor politici, nu-i aşa?

Ultima frază, în mod intenţionat provocatoare, doreşte doar să sugereze că, deşi criza instituţională a filosofiei şi criza filosofiei nu sunt legate în mod necesar, ele nu pot fi înţelese nici fără vreo referinţă pe care fiecare simte nevoia să o facă celeilalte[29], şi nici fără vreo conexiune la starea societăţii.

Dacă, de exemplu, în timpul stalinismului nu se putea sesiza *în mod formal* vreo criză instituţională a filosofiei – deoarece, ca "materialism dialectic" şi "materialism istoric", filosofia era predată în fiecare liceu şi facultate, lăsând la o parte existenţa acesteia în învăţământul politico-ideologic generalizat precum şi faptul că, cu cât criza sistemului se adâncea, cu atât mai mult lipseau şi perspectiva filosofică ca atare şi referinţele la Marx si Lenin – *filosofia însăşi era în criză*. Desigur, în România, orice filosof avea un loc important în cadrul societăţii, deşi nu şi în arena publică, din moment ce complexitatea acesteia era redusă şi confiscată de "conducătorul suprem" şi conducerea de partid: dar numai dacă luăm în considerare completa subordonare a filosofilor faţă de ideologia dominantă, putem caracteriza

---

Ediţie critică, text stabilit, studiu introductiv, note şi bibliografie de Adrian Michiduţă (Craiova: Aius, 2006), 132-133.

[29] Această legătură este demonstrată de Sandu Frunză, Mihaela Frunză, „Aspects Concerning the Crisis of Philosophy in the University System from Romania", *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, vol. 8, nr. 24 (Winter 2009), 329 – 349.

situaţia drept "criza instituţională a filosofiei în timpul stalinismului"; altfel, aceasta oglindea pur şi simplu *criza de sistem a stalinismului*. Aceste două crize, a societăţii ca întreg şi a filosofiei ca disciplină, au avut o influenţă evidentă asupra *instituţiei* filosofiei (instituţia educaţiei filosofice şi statutul filosofilor): *în mod real*, această instituţie însăşi suferea din cauza bolii generale staliniste, care punea activitatea intelectuală într-o totală subordonare faţă de ideologia stalinistă (unică) şi, astfel, responsabilitatea intelectuală/filosofică şi judecata referitoare la consecinţele şi perspectivele muncii intelectuale/filosofice faţă de criteriul ideologic.

Dacă este aşa, atunci situaţia actuală poate fi analizată prin aceeaşi prismă. Astăzi, există libertate academică – dar fără un real dialog ştiinţific şi fără o critică reală, ea este mai degrabă expresia limitată a unei slabe competenţe în domeniu – şi, în acest cadru, pluralism: dar filosofia însăşi se situează sub umbrela unei ideologii *principale* (aceea care este substratul atât al liberalismului şi conservatorismului cât şi al social-democraţiei) dacă purtătorii săi, filosofii înşişi, vor din răsputeri să fie recunoscuţi drept membri respectabili ai filosofiei academice [30]. Tocmai aceasta poziţie a filosofiei româneşti actuale se manifestă uneori printr-un fel de complex de inferioritate: ea este o admiratoare necondiţionată a filosofiei occidentale, abordată însă ideologic/ în mod selectiv. Astfel, dacă în primii 20 de ani ai stalinismului, Modelul filosofiei era cel al Rusiei sovietice, Modelul actual este cel izvorât din inţelepciunea occidentală, puternic selectată ideologic. Bineînteles,

[30] Aceasta însemnând să poată accesa burse, premii şi sponsori pentru cărţi şi recunoaştere publică.

această selecţie nu este explicită, dar este înfăptuită cu ştiinţa autocenzurarii (care contribuie în mod fericit la recunoaşterea academică năzuită şi la dobândirea unei poziţii birocratice confortabile[31]. Ca urmare, după 1990, unele domenii ale filosofiei (ca, de exemplu, fenomenologia) s-au dezvoltat, în timp ce altele (cum ar fi filosofia socială) nu se mai profesează deloc.

În acelaşi timp, caracterul birocratic al societăţii, universităţii şi cercetării academice româneşti – moştenite din Stalinism, dar şi din România modernă (sfârsitul sec. XIX până în 1944[32]) – generează o mai vizibilă "scădere a reflecţiei critice" [33], o mobilitate şi o recunoaştere birocratică puternică[34] şi astfel o eficienţă

---

[31] Această poziţie este nu numai sigură – în România, unde posturile în universităţi sunt ocupate definitiv – dar şi destul de bine plătite (raportat la salariile româneşti).

[32] Vezi Ana Bazac, „Filosoful, profesiunea şi viaţa. În jurul "Amintirilor" lui Nicolae Bagdasar", în *Studii de istorie a filosofiei româneşti*, vol. IV, (Bucureşti, Editura Academiei Române, 2008), 237-251, unde sunt înfăţişate condiţiile de viaţă materiale şi sociale, precum şi traiectoriile morale ale filosofului român interbelic, aşa cum sunt ele descrise în cartea de memorii a lui Nicolae Bagdasar (1896 – 1971), ca de exemplu relaţiile birocratice şi organizarea catedrelor de filosofie şi, în această situaţie, dificultatea neimplicării politice, fapt considerat de mulţi filosofi ca fiind o frână în calea evoluţiei profesionale.

[33] Desigur, nu numai în tezele de doctorat în filosofie, dar observabilă în acestea, vezi Andrei Marga, „What's to Remain of the PhD?", *Egophobia*, 22, 20 iunie 2009, http://egophobia.ro/revista/?p=746 (accesat 16 martie 2010)

[34] Vezi Ana Bazac, „Despre modelul universitarului", în Romulus Brâncoveanu (editor), *Structura universităţii – structura cunoaşterii* (Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2008), 133-145; „Bureaucratic Inertia versus Democratic Communication

slăbită a filosofiei în rezolvarea problemelor societăţii şi cunoaşterii actuale. Nu putem ignora că există două cauze sociale întrepătrunse ale acestei situaţii: coexistenţa caracterului birocratic[35] al conducerii în universităţi şi institutele de cercetare şi, pe de altă parte, tendinţa de a supralicita principiul economiei de piaţă în întreaga educaţie.

Aceste aspecte sugerează cumva o criză a filosofiei în România ? Deoarece acest ultim concept – criza filosofiei – este numai un semn, chiar daca unul principal, al filosofiei ca întreg, trebuie să nu uităm că există astăzi cel puţin un domeniu al filosofiei care nu este în criză: istoria filosofiei şi, în special, istoria filosofiei româneşti, care lucrează chiar cu date inexistente înainte de 1990 şi interpretează într-o manieră neinhibată (lăsând la o parte noul dogmatism al noii *gândiri unice*) interesanta creaţie filosofică şi intelectuală românească. Pe de altă parte, putem desigur spune că ne confruntăm cu o criză a filosofiei în România: în acelaşi mod în care putem spune

---

Management in University Chairs", în Sergiu Bălţătescu, Floare Chipea, Ionel Cioară, Adrian Hatos, Sorana Săveanu, *Educaţie şi schimbare socială. Perspective sociologice şi comunicaţionale* (Oradea: Editura Universităţii din Oradea, 2010), 333-338.

[35] Unii consideră că acesta ar fi echivalentul caracterului Stalinist, adică al comunismului ca atare: din acest motiv, ei au crezut că distrugând toate elementele vechiului sistem (ideologia stalinistă, valorile de tip comunist) ar fi acelaşi lucru cu eliminarea formalismului şi al arbitrarului din conducerea birocratică. Dar dacă proprietatea statului şi valorile comuniste au fost distruse, puterea birocraţiei (ceea ce înseamnă şi nişte elemente de ideologie stalinistă mascată) s-a mărit în aceşti 20 de ani şi, în mod corespunzător şi caracterul birocratic al întregii conduceri, inclusiv al universităţilor.

acelaşi lucru despre filosofia occidentală/mondială, şi, poate, numai cu un accent mai apăsat asupra semnelor menţionate ale caracterului birocratic şi ale complexului periferiei care domină filosofia românească. Într-adevăr, filosofia se dezvoltă ca o instituţie: care este o "procedură pentru conservarea unei dificultăţi (*knot*) cu riscul că tăierea acesteia ar împrăştia toate elementele sale"[36].

Reforma filosofiei: arma împotriva crizei filosofiei

Putem, oare, să ne gândim la o criză a filosofiei, când există atât de multe domenii, cercetări, rezultate – cărţi, reviste, conferinţe, în forme tradiţionale sau în format electronic – ? Da, dacă (şi, încă o dată, lăsând la o parte complexitatea problemei) definim criza filosofiei drept starea în care a sa *raison d'être* – permanent noua înţelegere şi inovare a noi tipuri de gândire asupra sensurilor unei întotdeauna noi vieţi, într-un întotdeauna nou univers – pare a se fi epuizat. Din acest punct de vedere, dacă spiritul reformei – în cunoaştere şi societate – pare că este mai mic/semnificativ mai mic decât este necesar, se poate spune că ne confruntăm cu o criză a filosofiei. Dar, din acelaşi punct de vedere, cu greu s-ar putea găsi, de-a lungul istoriei, o epocă în care să fi existat

[36] Alain Badiou, "What Is a Philosophical Institution? Or: Address, Transmission, Inscription" (1989, 1992), *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, Vol. 2, No. 1-2 (2006), http://www.cosmosandhistory.org/index.php/journal/article/view/26/52 (accesat 15 martie 2010)

o criză totală a filosofiei: mai degrabă, crizele evidente din anumite părţi acoperă abordările nonconformiste, situate în *arrière-plan*, dar dezvoltând noi perspective în numele lui *posse*.

În opinia mea, criza filosofiei este doar un fenomen din mişcarea filosofiei mondiale actuale. Există, desigur, fenomene critice, dar, în acelaşi timp, există şi tendinţe de inovare, de provocări sincere şi entuziaste, pe care filosofii le ridică lumii cu scopul de a o servi. Din acest motiv, a discuta criza filosofiei înseamnă nu numai a ne apleca asupra amestecului de temeiuri ale pesimismului şi optimismului, ci şi a avea în vedere importanţa spiritului de *reformă* pentru gândirea filosofică şi, evident, pentru lume ca atare. Deoarece, de-a lungul întregii istorii a filosofiei, dovada că filosofia nu a fost în criză a fost tocmai reforma pe care a promovat-o drept caracteristică principală a sa într-o epocă dată.

Într-adevăr, filosofia s-a născut sub semnul reformei. Grecii iubitori ai înţelepciunii au creat un nou tip de gândire şi, astfel, o nouă modalitate a cunoaşterii: aceea bazată pe demonstrarea raţională şi dezbaterea critică, deci opusă celei anterioare, izvorâtă din mituri. După cum ştim, noua modalitate a cunoaşterii este baza întregii filosofii şi culturi europene[37]. Abordarea raţionalistă – a pune sub semnul întrebării realitatea, opiniile publice ca şi afirmaţiile autorităţii, astfel a le

[37] Aici nu este important că Heidegger a constatat că întreaga cultură europeană provine mai degrabă din sursă romană decât greacă (vezi Martin Heidegger, *Parmenides* (1942 – 1943, 1982), translated by André Schuwer and Richard Rojcewicz (Bloomington: Indiana University Press, 1998), de vreme ce gândirea romană este marcată de aceleaşi elemente ale raţionalismului.

transforma în probleme, a le confrunta prin argumente şi demonstraţii concepute în mod critic, a deschide soluţii închise – a constituit întotdeauna un semn al răzvrătirii gândirii filosofice faţă de adevărul unic şi dominant, universalismul închis al autorităţii. Mai târziu, Francis Bacon a adus un aer proaspăt în filosofie, reliefând prejudecăţile din gândirea umană, deja tradiţionalele şi obişnuitele *idola*[38]. Sau, în filosofia germană a Reformei, putem observa noua şi moderna viziune a activismului în gândirea, înveşmântată încă in vechile ei haine. Criticismul kantian şi sistemul lui Hegel, concepute în aceeaşi manieră critică, au marcat un ev îndeobşte baroc. Cu siguranţă, nu putem uita nici modelul filosofic al lui Marx, nici interpretarea radicală a lui Nietzsche şi nici noua cale de înţelegere a lumii, promovată de Husserl. Şi aşa mai departe. Şi dacă, aşa cum ştim, filosofia a fost baza ştiinţelor[39], structura revoluţiilor ştiinţifice[40] ca atare îşi are originea în permanentul spirit al reformei filosofice. Filosofia şi ştiinţele laolaltă au avut şi au de luptat împotriva *argumentului autorităţii* [41].

Dacă astăzi ştiinţele sunt cele care relevă, pătrund şi dezvrăjesc aspectele şi imaginile misterioase ale lumii,

---

[38] Francis Bacon, *The New Organon or True Directions Concerning the Interpretation of Nature*, 1620, http://www.constitution.org/bacon/nov_org.htm (accesat 15 martie 2010).

[39] René Descartes, *Principes de la philosophie*, 1647, Lettre-Préface. In Descartes, *Œuvres et lettres* (Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1953), 566.

[40] Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) (Chicago: University of Chicago Press, 1970).

[41] Isabelle Stengers, *L'invention des sciences modernes* (Paris : La Découverte, 1993).

filosofia este aceea care avertizează asupra semnificaţiilor acestor acţiuni ca şi asupra aspectelor şi imaginilor misterioase ca atare. *Semnul reformei se amestecă cu cel al răzvrătirii*: împotriva fetişurilor gândirii ca şi împotriva fetişurilor forjate în societate. În această privinţă, filosofia rebelă stă mereu în trena vechii întrebări puse de Étienne de la Boétie: de ce nu se revoltă?

Filosofia a început ca libertate a gândirii, ea *este* libertatea gândirii. Ea scapă din realitate punând-o sub semnul întrebării şi nu evitând-o pur şi simplu, evadând din ea. Acest spirit este dificil de menţinut, în special într-o societate birocratică. Trebuie să recunoaştem că necesităţile filosofiei: drepturi egale la dezbatere, responsabilităţi egale faţă de cuvinte, concepte, probleme, argumente, texte şi oameni se ciocnesc cu iluziile adevărurilor eterne şi cu susţinerea acestora. De fapt, aceste adevăruri şi susţinerea lor reflectă relaţiile de putere în înfăţişarea lor concretă. În societatea noastră birocratică, fiecare filosof se luptă pentru recunoaşterea sa birocratică şi se poziţionează în cadrul relaţiilor de putere ca un explicit sau inconştient aliat şi purtător de cuvânt al diverselor părţi ale forţelor dominante. Ca urmare, filosofia tuturor acestor filosofi există ca instituţie al cărei scop este să conserve nodul pe care l-au făcut cu diverse tradiţii birocratice.

Este adevărat că, în general, intelectualitatea este o categorie oportunistă, din moment ce depinde de relaţiile de putere. Este la fel de adevărat că filosofii vor să-şi găsească un loc călduţ, iar pentru acest scop ei se înrobesc forţelor dominante, furnizându-le ideologia legitimatoare a *statu quo*. Dar explicarea acestui fapt social nu este că

filosofia însăşi ar fi epuizată[42]. Dacă filosofia a devenit o *laudator tempori acti* transfigurată sau contribuie în mod inconştient la prezervarea *statu quo*, aceasta se întâmplă pentru că relaţiile de putere (actuale româneşti) o constrâng. Epistemologia ne arată că această contribuţie inconştientă se manifestă prin inerţia paradigmelor: într-o societate în schimbare, unii filosofi vor să respecte/aplice vechile paradigme depăşite. Aceasta se întâmplă nu numai pentru că schimbarea de paradigme are loc numai după ce aglomerarea contradicţiilor ajunge să lovească gândirea filosofilor, ci şi deoarece filosofii se mişcă în cadrul clişeelor şi judecăţilor date şi limitate de către tradiţia dominaţiei.

Evident, filosofia nu este o entitate compactă: filosofii sunt divizaţi nu numai din punctul de vedere al domeniilor, disciplinelor, şcolilor, invidiei, ci şi după cel al ideologiei. Dar dacă funcţiile şi consecinţele activităţii filosofilor nu mai sunt importante pentru societate, dacă se pare că ştiinţele au acaparat aceste funcţii şi consecinţe [43], dacă se pare că ar fi mai bine să excludem filosofia – de vreme ce nu mai poate spune nimic nou şi doar interpretează texte vechi –[44], trebuie să ne întrebăm asupra cauzelor acestor fenomene şi reprezentări. Aceste reprezentări sunt o critică socială mascată şi par să fie o revoltă, ceea ce este o atitudine filosofică specifică şi clasică. Dar filosofia nu doar se revoltă ci şi reformează. De aceea este important tipul de revoltă.

---

[42] Acesta este punctul de vedere al lui Sorin Lavric, "Ferpar filosofic", *Acolada*, 7 (aprilie 2008), 17.

[43] Sorin Lavric, 17.

[44] Sorin Lavric, 17.

O revoltă fără reflecţia asupra consecinţelor ei nu este deloc filosofică. Ar fi oare de dorit moartea filosofiei? Să zicem că da. Dar consecinţele ar fi doar că societatea ar fi lipsită de instrumentul de a judeca efortul ştiinţelor şi că relaţiile de putere nu ar mai putea fi zdruncinate de forţa argumentelor. Cadrul fix şi conservator care frânează existenţa umană contemporană ar fi, astfel, eternizat.

Cu siguranţă, filosofia nu face mai mult decât poate şi nu numai filosofia ar putea să zguduie iraţionalitatea lumii contemporane. Dar ea poate să fie un instrument şi este un instrument *sine qua non* al acestei operaţiuni *dacă* o argumentăm şi judecăm în mod critic, şi nu o "rezolvăm" în mod "radical", anulând-o.

Putem interpreta fenomenul de a ne înfăşura în raţionalitatea selectată a unor texte vechi – deoarece ele ne protejează împotriva înfăţişării neprielnice şi periculoase a lumii contemporane – ca fiind un semn al crizei filosofiei. Desigur că ne motivăm atitudinea subliniind cât de important este să înţelegem cum au gândit oamenii de-a lungul timpului şi, astfel, să ne creăm partenerii de dialog. Dar este vital să nu rămânem la acest nivel, în ciuda simpatiei pentru istoria filosofiei ca şi pentru propria specializare. Filosofia este în criză numai dacă refuză "semnul reformei", deci dacă nu-şi asumă ca partener lumea actuală: dacă nu se autocritică şi nu critică mediul înconjurător prezent al omului: gândurile lui, instituţiile şi cultura.

Criza instituţională a filosofiei: deşteptarea nu vine prea târziu

Simptomele crizei filosofiei sunt dezvăluite de crizele sale instituţionale. Şi nu mă refer nici măcar la

faptul că multe universităţi au anulat educaţia filosofică din facultăţi altele decât Filosofia, ci la faptul că semnificaţia şi importanţa educaţiei filosofice, incluzând doctoratul în filosofie, s-au diminuat. Această cădere a avut loc în cadrul procesului general de slăbire a influenţei modului intelectual de gândire în societatea actuală. Poate suna paradoxal, dar haideţi să ne amintim că cea mai importantă valoare promovată astăzi în conştiinţa comună nu mai este efortul intelectual care te poate propulsa spre o meritată recunoaştere în cadrul societăţii ci exhibarea puterii economice şi a vizibilităţii mediatice: doctoratul în filosofie şi diplomele universitare sunt doar accesorii ale statutului de putere şi atât de uşor de obţinut! În acelaşi timp, logica actualei *oikeiopragia* au generat mesajul că oamenii obişnuiţi nu trebuie să-şi bată capul cu problemele sociale, numai formatorii de opinie fiind responsabili pentru acestea. Nu este, astfel, de mirare că întrebările pe care le ridică filosofia referitoare la cum şi de ce gândesc oamenii într-un fel sau altul, care este temeiul raţionamentului lor, ce îi opreşte să aibă în vedere *întreaga* problemă pe care o analizează la un moment dat, cauzele şi consecinţele ei şi, astfel, ce îi opreşte să gândească într-o manieră raţionalistă "până la capăt" [45], de ce respectă anumite valori, care este însemnătatea atitudinii lor faţă de relaţiile de putere, toate aceste întrebări şi multe altele par a fi demodate.

Aşadar, fenomenele de criză a filosofiei se întrepătrund cu criza societăţii actuale ca atare. Aceasta

[45] Vezi Ana Bazac, „Raţionalism până la capăt", în Ana Bazac, G.G. Constandache, Cătălin Ioniţă, Laura Pană (coord.), *Logica şi provocările sociale. Omagiu profesorului Cornel Popa la 75 de ani* (Bucureşti, Politehnica Press, 2008), 258-288.

nu înseamnă deloc că aceste fenomene nu pot fi abordate şi separat. Dimpotrivă: şi deoarece numai discursurile[46] şi dezbaterile sunt clarificatoare, trebuie să luăm în considerare problemele specifice ale filosofiei ca disciplină unitară, ca şi cele ale crizei ei instituţionale.

Este semnificativ că problema crizei instituţionale a filosofiei în România s-a pus după 20 de ani de când situaţia filosofiei în universităţi a fost puternic dar inerent marcată de economia birocratică de piaţă. Ca urmare, şi pe măsura apariţiei numeroşilor licenţiaţi, masteri şi doctori în filosofie creaţi de multe facultăţi/departamente noi de filosofie din multele universităţi noi în care calitatea înaltă a acestor grade nu este totdeauna asigurată, s-a dezvoltat un uşor dispreţ al societăţii faţă de filosofie[47]. Într-adevăr, nici filosofii, după cum nici ceilalţi "oameni de ştiinţă", nu au arătat că ar fi fost imuni faţă de maniera birocratică a recunoaşterii sociale. Nici influenţa lor nu a fost salutară pentru starea morală a societăţii: mai degrabă, ei s-au ascuns în spatele unor gânditori conservatori care au dat direcţia şi cadrul respectabilităţii ideologice, această poziţie a filosofilor oglindind continuitatea dintre ideologiile conservatoare, liberale şi social-democrate [48].

---

[46] Numai discursul ne poate zdruncina conştiinţa, înfaţişându-i mersul lucrurilor şi mersul raţionamentului nostru despre lucruri, sau mersul lucrurilor asa cum apare acesta în gândirea noastră.

[47] Sandu Frunză, „A Stereotype: The Lack of the Social Utility of Philosophy", *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, vol. 8, nr. 24, (Winter 2009), 311 – 328.

[48] Aşa cum continuitatea este ilustrată de autorii mult discutatei cărţi *Idolii forului. De ce clasa de mijloc a spiritului este de preferat „elitei" intelectualilor publici*,

Un alt paradox care arată şi accentuează criza instituţională a filosofiei este acela că, în timp ce semnificaţia şi importanţa educaţiei filosofice, incluzând şi doctoratul în filosofie, au scăzut, cadrele universitare care predau filosofia[49] nu au dovedit nici o perspectivă autocritică ci, dimpotrivă, aşteptările şi comportamentul specific caracterului lor birocratic şi cadrului birocratic în care acţionează şi gândesc au crescut.

Cercetarea filosofică românească nu face excepţie de la criza instituţională a filosofiei: în mare măsură, cercetătorii sunt izolaţi unii faţă de ceilalţi, paginile web ale diverselor facultăţi şi institute de filosofie nu sunt aduse la zi (sau nu există), numai câteva reviste publică *calls for papers*, nu prea există publicitate referitoare la subiectele şi activităţile viitoare ale institutelor. Cunoscătorii sunt divizaţi în diverse cercuri, iar cauza acestei fragmentări nu este stricta specializare, ci afinităţile ideologice şi lupta pentru mijloacele de afirmare.

Cercetătorul român are de înfruntat multe presiuni: să publice în România sau mai degrabă peste hotare, să caute reviste cotate ISI şi astfel să se restrângă

---

coordonatori Sorin Adam Matei şi Mona Momescu (Bucureşti: Corint, 2010).

[49] În această privinţă, sunt de accord cu Vasile Macoviciuc – menţionat în Sandu Frunză, Mihaela Frunză, „Aspects Concerning the Crisis of Philosophy in the University System from Romania", ". *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, vol. 8, nr. 24, (Winter 2009), 340 – dar nu şi cu opinia lui (*ibidem*, p. 339) potrivit careia, "nimeni nu poate să trăiască fără o filozofie tip Platon". Ce a vrut d-sa să spună, de vreme ce Platon însuşi a fost puternic ancorat în problemele societăţii sale?

de la subiectele pe care el/ea le preferă, în favoarea unora preferate de către revistele ISI şi în favoarea tipicului acestora, sau să răspândească punctul de vedere filosofic în media culturală. El/ea vrea să aibă câte locuri de muncă poate avea, de exemplu, a preda filosofia sau discipline conexe la cât de multe universităţi are acces, sau să fie un cercetător profesionist şi, în acelaşi timp, cadru didactic. Cercetarea filosofică şi promovarea poartă caracterul birocratic al universităţii ca atare: uneori, gradele didactice sau de cercetare (aşadar, salariile) nu sunt direct proporţionale cu reala vizibilitate a posesorilor lor în comunitatea academică, nici numărul de cărţi şi studii proporţional cu importanţa ideilor lor sau cu spiritul dezbaterii pe care ei îl impulsionează. Pe scurt, criza instituţională a filosofiei se manifestă nu numai prin legăturile dintre facultăţile de filosofie şi mediul înconjurător – care ar trebui să ofere posturi pentru absolvenţii de filosofie care, la rândul lor, ar trebui să posede o pregătire pentru *vitae* nu pentru *scholae*, de dragul filosofiei ca atare – ci, mai ales, în calitatea şi condiţia filosofiei de astăzi.

În această privinţă, a depăşi aceste aspecte ale crizei instituţionale înseamnă, înainte de toate, a mări competitivitatea filosofiei româneşti: problema nu este numai lipsa banilor (de unde necesitatea cerşirii de sponsori pentru reviste, cărţi şi conferinţe) ci, poate mai degrabă, respectul pentru criteriul transparenţei ştiinţifice în organizarea şi mobilitatea universitară.

Desigur, în organizarea socială actuală este greu de conceput o soluţie integrală pentru creşterea numărului de posturi destinate absolvenţilor de filosofie. Din punctul meu de vedere, un filosof este necesar în fiecare instituţie publică şi în fiecare companie privată, pe

parcursul întregii educaţii permanente, tocmai pentru perspectivele speciale pe care prezenţa acestuia le aduce. Dacă "nu există bani pentru filosof", oamenii sunt lipsiţi de aceste perspective.

În acelaşi timp, concluziile evidenţiate de Sandu şi Mihaela Frunză sunt adevărate[50]: există o rezistenţă din partea unor profesori şi decidenţi politici faţă de reînnoirea planurilor şi a programelor analitice de filosofie. În opinia mea, această rezistenţă este mai mică în România din cauza crizei umanioarelor (mai degrabă generalizată în sistemul educaţional occidental[51]), decât din cauza caracterului birocratic al societăţii, politicii şi educaţiei româneşti. Din acest punct de vedere, da, o soluţie ar fi o nouă lege a educaţiei, democratică şi nebirocratică, unde criteriile profesionale şi ştiinţifice ale mobilităţii profesionale, ca şi obţinerea doctoratului, le-ar depăşi pe cele birocratice. Iar aceasta – nu numai pentru filosofie, ci pentru toate disciplinele. Şi dacă "semnul reformei", promovat de filosofie, înseamnă, dacă vreţi, şi a visa la statutul filosofilor de a fi eminenţe cenuşii ale politicii – ca "paşi" ai unei originale deveniri actuale a "regilor" ca filosofi[52], adică prezenţa vie a filosofiei în spaţiul public: *introducerea spiritului critic al dezbaterii raţionale asupra problemelor şi sensurilor existenţei* –, acest

[50] Sandu Frunză, Mihaela Frunză, „Philosophy and the Labor Market in Romania", *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, vol. 9, nr. 25, (Spring 2010), 28 – 58.

[51] Sandu Frunză, Mihaela Frunză, „Philosophy and the Labor Market in Romania", 47.

[52] Platon, *Republica*, V, 473d, în ediţia românească, traducere de Andrei Cornea, în Platon, *Opere*, V. Ediţie îngrijită de Constantin Noica şi Petru Creţia. Cuvânt prevenitor de Constantin Noica (Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1986), 266.

vis ca atare este luat în batjocură dacă nu este legat de "oamenii de rând" concepuţi într-un nou mod democratic. Dacă filosofia actuală vrea să fie rege, ea trebuie să-şi creeze o cât mai largă audienţă: oamenii obişnuiţi trebuie să fie educaţi să fie îndrăgostiţi de filosofie, să aibă minţi raţionale, cultivate şi democratice, în stare să controleze corupţii "gardieni" ai ordinii sociale.

Dar filosofia este rege doar dacă şi când promovează reforme: în gândire, în înţelegerea sensurilor pe care textele, acţiunile şi fenomenele le-au avut şi le au. Îndrăznesc să afirm că, dacă uneori reformele nu sunt aşa de repede observabile, a provoca trendurile principale ale ideilor este întotdeauna interesant.

Evident, atitudinile faţă de reforme sunt, în ultimă instanţă, ideologice – reformiste sau conservatoare –, reflectând în mod concret relaţiile de forţe ca şi nivelul conştiinţei sociale şi al culturii. Ceea ce trebuie subliniat este că reformele pe care le promovează filosofia şi atitudinea sa reformistă sunt subversive numai pentru caracterul birocratic al instituţiilor în cadrul cărora acţionează filosofia, numai pentru purtătorii acestui caracter. De fapt, atitudinea reformistă întăreşte caracterul democratic, transparent, raţional al ordinii sociale, astfel având o susţinere reală a maselor [53].

---

[53] Aceasta este o mai veche idee a lui Kant, *Der Streit der Fakultäten, in drei Abschnitten* (1798), Zweiter Abschnitt. Begriff und Eintheilung der untern Facultät, http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1374&kapitel=1#begriff, and Dritter Abschnitt. Vom gesetzwidrigen Streit der oberen Facultäten mit der unteren, http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1374&kapitel=1#widrig (accesat 17 martie 2010); în ediţia franceză, Kant, *Le conflit des faculté; en trois sections*, traduit de l'allemand

Modelele conflictuale ale valorilor promovate de filosofie şi, pe de altă parte, imaginea pe care o are filosofia în sfera publică pot fi schimbate dacă filosofii ar fi mai ofensivi realizând reformele filosofice şi intrând în arena publică sub forma *purtătorilor de cuvânt ai acestor reforme*: aceasta înseamnă toc0mai a provoca *statu quo*-ul existent, modelele acestuia de a gândi, de a acţiona, de a trăi, de a impune puterea. *Filosofia trebuie să fie popularizată*; or, tocmai acest aspect este evitat în societatea românească actuală. Cauza principală este ideologică, adânc ancorată în organizarea, obiceiurile şi mentalităţile unei societăţi deosebit de inerţiale. La rândul ei, această situaţie conduce la aparenţa unei crize a filosofiei mai mari decât este ea în fapt şi, în acelaşi timp, către fenomenul real al crizei filosofiei.

Din acest motiv, filosofia trebuie să acţioneze pe două fronturi: unul este cel al propriei coerenţe şi eficienţe interne – autocritica filosofică fiind precondiţia şi o latură a reformei pe care filosofia o propune în domeniul cunoaşterii –; celălalt este sfera publică. Acest spaţiu social vast cere din partea ei îndrăzneala de a contribui la reforma socială cu criterii, gândire raţionalistă până la capăt şi valori[54]. În prezent, distrugerea puterii birocraţiei

---

avec introduction et notes par J. Gibelin, Cinquième édition (Paris: Vrin, 1997), 26-33.

[54] Aceasta înseamnă să nu fim indiferenţi faţă de problemele sociale şi să nu ne preocupe doar propria recunoaştere în cadrul birocratic universitar. Uşor de spus, dificil de înfăptuit? Carlos Frade, "The Sociological Imagination and Its Promise Fifty Years Later: Is There a Future for the Social Sciences as a Free Form of Enquiry?", *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, Vol 5, No 2 (2009), http://www.cosmosandhistory.org/index.php/journal/arti

în universităţi reprezintă cea mai urgentă sarcină. Dar ea nu este singura.

cle/view/134/248 (accesat 17 martie 2010), ne arată că acest lucru este şi o chestiune de vocaţie universitară: curaj în dorinţa de a elibera cercetarea de constrângerile *mainstream*-ukui ideologic.

Antonio Sandu

Abordarea apreciativă a filosofiei. Către o nouă abordare a discursului filosofic în spaţiul educaţional

Introducere

Expunerea de faţă îşi propune să teoretizeze dimensiunea construcţionistă a predării filosofiei, cu precădere la specializările juridice şi social politice. Abordarea construcţionistă cuprinde o dimensiune epistemică şi una pragmatică, accentul punându-se pe interdependenţa dintre cunoaştere şi acţiune în sfera socialului.

Abordarea apreciativă a filosofiei porneşte de la lucrările lui David Coperider cu privire la „Appreciative Inquiry", o formă de pragmatică discursivă care înlocuieşte centrarea pe problemă cu centrarea pe elementele de succes din experienţa anterioară a indivizilor, grupurilor, organizaţiilor sau comunităţilor. Principiile pedagogiei apreciative vizează *parteneriatul* dintre profesor şi student. Această experienţă se poate integra în discursul filosofic având ca referenţial maieutica şi dialogurile platoniciene.

Hermeneutica realităţii poate fi văzută ca o reflecţie de ordin filosofic asupra cotidianului şi experienţelor pozitive din cotidian, se încadrează în tradiţia filosofică de căutare a semnificaţiilor ultime ale realităţii. Este o modalitate de a aduce filosofia din spaţiul construcţiei teoretice pure, în sfera practicii sociale, fiind o formă de filosofie aplicată.

Discursul apreciativ porneşte de la viziunea postmodernă printr-o abordare constructivistă şi construcţionistă conform căreia realitatea însăşi este o construcţie socială generată prin succesive negocieri asupra interpretărilor.

Caracteristicile epistemologiilor construcţioniste

Construcţionismul ca metodă epistemică este creionat de Burr[55] prin următoarele aserţiuni fundamentale:

- *Natura antiesenţialistă a construcţionismului şi înţelegerea critică asupra accesului la cunoaştere*. Această viziune se opune înţelegerii naturii cunoaşterii, ca fiind echivalentă cu existenţa. Cunoaşterea noastră este dependentă de construcţiile - realizate în interacţiunile zilnice dintre indivizi - pe care ne bazăm în interpretarea realului.

- *Antirealismul.* Versiunea de realitate în care trăim este construită social şi cultural prin interacţiune, neputând fi vorba despre un fapt obiectiv, ci mai ales de o asumare a unui model semnificativ.

- *Relativismul istoric şi cultural al cunoaşterii şi al conceptului de adevăr*. Toate formele de cunoaştere, atât cea ştiinţifică cât şi cea comună, deţin intrinsec o specificitate istorică şi culturală. Adevărul însuşi variază istoric şi cultural ca şi concept în funcţie de procesele interacţiunii sociale prin care oamenii se află în relaţie. În consecinţă,

[55] Viviene Burr, *An Introduction To Social Constructionism*, (London: Routleage, 1995), 4-9.

transdisciplinaritatea sau interdisciplinaritatea este posibilă ca formă de *depăşire a graniţelor* în spaţiul cunoaşterii, întrucât globalizarea şi odată cu ea *spiritualizarea frontierelor* este un construct al culturii contemporane, care migrează din sfera geo-politicului în cea epistemică.

- *Limbajul* este o formă de acţiune prin care lumea primeşte constructe. Modul în care înţelegem lumea vine nu de la realitatea obiectivă cât de la alţi oameni atât din trecut cât şi din prezent. Prin comunicare lumea primeşte *constructe* şi astfel capătă *realitate pentru noi*.

Construcţionismul are în sine o viziune antinaturalistă pornind de la următoarele puncte de vedere:

- teoriile nu descriu realitatea în sine ci o reconstruiesc în conştiinţă,
- sunt introduse în teorii entităţi abstracte pentru a căror existenţă nu există dovezi experimentale sau de observaţie, dar care fac teoria să fie coerentă, consistentă şi să prezică rezultate măsurabile.

Măsurabilitatea rezultatelor este o consecinţă a teoriei şi a modului de alegere a tipului de experienţă sau observaţie ce urmează a fi realizată şi a unei inerente precuantificări a rezultatelor ce *se aşteaptă* a fi obţinute. Teoriile ştiinţifice sunt ele însele constructe generate în cadrul unei forme aparte de interacţiune socială numită *cercetare ştiinţifică*, şi dependente de un context istoric, cultural şi social dat numit ştiinţa contemporană, valabile

în special în interiorul comunităţii oamenilor de ştiinţă, sau emergând de la aceştia[56].

Gergen mută accentul interpretativ de la realitate la contextul realităţii şi reţeaua socială care generează pentru individ experienţa realităţii[57], dând o replică viziunii carteziene: *Sunt conectat deci exist*. Prin schimbarea paradigmatică propusă de Gergen, epistemologia devine tributară semioticii, întrucât *realitatea* însăşi este un semn construit în cadrul unei convenţii sociale.

Construcţionism şi postmodernism

Construcţionismul este văzut ca parte a paradigmei postmoderne datorită relativizării modelelor şi raportării *realităţii* la negocierea interpretărilor. Epistemologia construcţionistă este prin structura sa apropiată de postmodernism, de viziunea lyotardiană conform căreia imaginea noastră despre realitate este o *naraţiune*, un consens al discursului – consideră Hacking[58]. Discursul ştiinţific este o formă particulară de discurs şi poate fi analizat în manieră construcţionistă sub forma unei analize textuale. Construcţionismul poate fi utilizat metodologic pornind de la importanţa subiectului

[56] Paul Gross and Norman Levitt, *Higher Superstition: The Academic Left and its Quarrels With Science*, (Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 1997), 45.

[57] Keneth Gergen, „Social Psychology as History", *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, (1973) 309-320.

[58] Ian Hacking, *The Social Construction of What*?, (Harvard: Harvard University Press, 1999), 19-23; 41-62.

epistemic în construcţia socială a adevărului. Construcţionismul social are ca punct de plecare opera lui Gergen din care definitorii pot fi considerate articolele: *Mişcarea construcţionismului social în psihologia modernă* (1985), *Către o teorie generativă* (1987), *Afect şi organizare în societatea postmodernă* (1990), *O invitaţie la construcţionism social* (1999), *Ştiinţa organizaţiei un construct social* (1999), *Potenţialuri postmoderne* (2000). Autorul este preocupat în principal cu explicarea proceselor prin care oamenii ajung să descrie, să explice şi să ia act de lumea în care trăiesc şi care-i include[59]. Campbell, Coldicott şi Kinsella propun un model prin care realitatea este creată în procesul de comunicare cu instrumentele limbajului, fiecare individ influenţând şi modelând răspunsurile celorlalţi. Accentul construcţionist apare asupra reţelei de interacţiuni dintre indivizi în procesul comunicării[60]. Fiind o orientare postmodernă, acesta destructurează onticul, sub aspectul unei existenţe de sine stătătoare, mutând realitatea la nivelul experienţei de limbaj. Semnificaţia şi sensul cuvintelor nu sunt date în baza unei teorii a adevărului corespondenţă ci a uneia asupra negocierii sociale a semnificaţiei şi indirect a înlocuirii conceptului de adevăr cu cel de adecvare şi verosimilitudine.

Van der Haar consideră că ar trebui eliminată iluzia unei rupturi ontologice între subiect şi obiect şi înlocuită cu un construct de *realitate intersubiectivă*.

---

[59] Kenneth Gergen, *Social construction in context*, (London: Sage Publications, 2005) 56-86.

[60] David Campbell, and Tim Coldicott, and Keith Kinsella, *Systemic Work with Organizations. A New model for managers and Change Agents*, (London: Karnak Books, 1994), 18.

Preocuparea fundamentală a construcţionismului o reprezintă procesul de sensificare – creare de sensuri – prin care indivizii asumă un înţeles experienţei subiective pe care o au asupra realităţii. Indivizii sunt astfel capabili să producă realităţi diferite – paralele[61]. Comentând semnificaţiile filosofice ale construcţionismului, autorul indică aderarea acestui curent la o epistemologie alternativă, deoarece analiza cunoaşterii şi a realităţii nu poate fi decât contingentă relaţiilor umane, fiind rezultatul unor practici continue de reificare, sedimentare şi habitualizare. Perspectiva construcţionistă nu admite o cunoaştere în sine liberă de orice fundare axiologică şi nici nu poate conceptualiza o disjuncţie între subiectiv şi obiectiv care să implice distincţia fără echivoc dintre cunoaştere şi realitate.

Se poate formula o interpretare fizicalistă asupra oricărei stări a existenţei dar înţelegerea ei ţine de negocierea socială. Nini Praetorius consideră că înainte de a putea înţelege concret în termeni de fizică cuantică chiar şi simplul fenomen al durerii, trebuie să existe mai întâi conceptul primar de durere care este în sine un construct social care garantează că un anumit set de senzaţii neplăcute resimţite de un număr mare de oameni reprezintă fenomenul de durere[62]. Se poate explica fizic mecanismul producerii durerii, dar nu starea de durere

[61] Dorieke Van Der Haar, A Positive Change. A Social Constructionist Inquiry into the Possibilities to Evaluate appreciative Inquiry, (PhD diss., Tilburg University), 18.

[62] Nini Praetorius, "Inconsistencies in the Assumptions of Constructivism and Naturalism: an Alternative Wiew", *Theory and Psychology*, (2003), 195-214.

care este o experienţă individuală certificată de experienţa socială.

Andrew Pickering, în volumul *Constructing Quarks: A Sociological History of Particle Physics*, introduce metoda contrucţionistă în filosofia ştiinţei. Autorul utilizează această metodă, în coleraţie cu o analiză a dezvoltării ştiinţei de la fizica clasică la noua fizică[63]. Analiza teoriilor ştiinţifice este realizată din perpectiva semnificaţiei acestora pentru dezvoltarea cunoaşterii.

Creativitatea colaborativă. O nouă înţelegere asupra pedagogiei sociale

Modelul pedagogiei apreciative are două dimensiuni fundamentale:

- social-construcţionistă;
- educaţia centrată pe succes şi apreciere.

Pedagogia socială construcţionistă afirmă că activitatea de învăţare este în principal un proces continuu şi activ de „construcţie" de noi cunoştinţe[64], în urma interacţiunii sociale în grupuri de egali, sau printr-o susţinută interacţiune cu mediul social. Învăţarea este eficientă atunci când cunoştinţele şi abilităţile acumulate de cursanţi sunt sistematic utilizate în situaţii sociale diferite de cele în care au fost predate. Mintea studentului

---

[63] Andrew Pickering, *Constructing Quarks: A Sociological History of Particle Physics*, (Chicago: The University Of Chicago Press, 1984), 5-30; 253-270.

[64] Yball Leodoness, and Dennis O'Connor, „Appreciative pedagogy", *Journal of Management Education*, 24 (4) ,(2000), 474-483.

nu trebuie tratată similar unei bănci de date care stochează informaţii citite sau expuse la un curs. Parteneriatul educaţional între profesor şi student reaşează constructul social numit învăţare, pe o dimensiune de autodescoperire, care catalizează abilităţile motivaţionale şi cognitive ale celui care învaţă spre maxima autoactualizare a propriului potenţial, atât pentru cel educat cât şi pentru profesor.

Educaţia centrată pe succes şi apreciere are în vedere următoarele elemente propuse de Yballe şi O'Connur[65]:

- Centrarea pe experienţa proprie atât a celui educat cât şi a profesorului, cu precădere pe elementul pozitiv al experienţei,
- Centrarea pe succese şi strategii de învingător,
- Relaţia de parteneriat educaţional,
- Rolul profesorului se schimbă din cel de transmiţător de informaţie în facilitator al propriului design curricular al consumatorului de servicii educaţionale.

Federico Varona Madrid enunţă următoarele particularităţi ale parteneriatului dintre furnizorul de educaţie (profesor) şi consumatorul de educaţie (elev, student, etc):

- Încrederea în capacitatea cursanţilor de a se autodezvolta prin cunoaştere şi încurajarea acestora de a-şi utiliza la maxim potenţialul creator;

[65] Yball Leodoness, and Dennis O'Connor, 474-483.

- Direcţionarea întrebărilor către obiectivul de a ajuta studenţii în a se centra pe succes şi pe maxima eficienţă personală. Corolar aici putem considera implicit ca necesară transformarea viziunii asupra lecţiei dintr-o tehnologie predare-învăţare-evaluare într-una de tipul *interviu educaţional*. Actul didactic în sine devine o cercetare-acţiune apreciativă;
- Construirea unei relaţii cu studenţii bazată pe sprijin reciproc şi o atmosferă de cooperare colegială;
- Utilizarea limbajului în scopul creării unor imagini puternice în mintea studenţilor;
- Fixarea unor obiective pozitive;
- Facilitarea reflectării de către studenţi asupra problematicii avute în vedere şi ghidarea acestora în descoperirea conţinuturilor de învăţare fixate prin obiective;
- Utilizarea metaforelor în educaţie, concentrarea atenţiei asupra metaforelor utilizate de elevi în exprimare;
- Încurajarea cursanţilor de a realiza propriile analize asupra problematicii;

- Centrarea asupra pozitivităţii şi asupra dialogului permanent[66].

Metodologia construcţionistă generează în plan didactic o viziune conform căreia educaţia este un proces de creare constructivă şi colaborativă a realităţii prin intermediul comunicării şi cu instrumentele limbajului, fiecare individ influenţând şi modelând răspunsurile celorlalţi[67]. În această accepţiune educaţia filosofică este un proces de formare a abilităţilor interogative şi interpretative asupra elementelor constitutive ale consensului interpretativ numit realitate. Teoria construcţionistă[68] asupra învăţării pune accentul pe experienţa şi definirea în grup a semnificaţiei termenilor de la cel mai simplu până la cel complex.

Ancheta apreciativă

Ancheta (Investigaţia) apreciativă este în viziunea lui Gergen o formă de deconstrucţie aplicată cercetării sociale căreia îi arată intrinseca corelaţie cu practicile naratologice şi semiotice, iar pe de altă parte acţiunii sociale pe care o deconstruieşte până la nivelul opţiunii interpretative asupra focalizării pe factorul stresant, incongruient problematic al realităţii sociale, sau asupra

[66] Federico Varona Madrid, "La intervencion apreciative: una nueva manera de descubrir, crear, compartir, e implementar conocimiento para el cambio en instituciones gubernamentales o privadas", *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, 20, (2008): 19-35.

[67] Antonio Sandu, Ştefan Cojocaru, Simona Ponea, "Appreciative evaluation of training programs. Case study: Lumen Consulting and Training Center", *Social Research Reports*, 8, (2010): 1-77.

[68] Kenneth Gergen, 315-320.

celui generativ, constructiv apreciativ a aceleiaşi realităţi sociale. În viziunea lui Gergen, deconstrucţia realizată prin Ancheta Apreciativă vizează rolul cercetării de focalizare asupra problemei care poate deveni printr-o convenţie interpretativă cercetarea practicilor pozitive, transformative şi a modului cum acestea pot proiecta o viziune constructivă asupra dezvoltării sistemului studiat[69].

Cooperrider propune următoarea definire operaţională a anchetei apreciative: *o cercetare cotransformatoare a pozitivului din indivizi şi organizaţii*[70]. Ancheta apreciativă este o descoperire transformatoare a surselor generatoare de vitalitate a momentelor de maximă eficienţă şi capacitate creatoare în domeniul economic, ecologic, uman etc. Este o mobilizare a capacităţii interogative pe baza principiului întrebărilor necondiţionat pozitive. Dimensiunea cercetării este corelativă cu cea a intervenţiei prin descătuşarea potenţialului inovativ a imaginaţiei creatoare în locul negării şi a criticii[71].

Perspectiva Anchetei Apreciative este una socio-raţionalistă, rezumată de D. Cooperrider în câteva elemente esenţiale:

• Ordinea socială este fundamental instabilă la orice moment, fiind produsul unei negocieri sau convenţii

---

[69] Kenneth Gergen, 96-136.

[70] Chandi P. Chapagain and Gana P. Ojha, "Appreciative inquiry for enhancing individual and organization capacity", *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, 20, (2008): 7-18.

[71] David Cooperrider, and Diana Whitney, *A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry*, (Los Angeles, California: Berrete Koehhler Publishers Inc. 2006), 67-93.

între persoane, convenţie asumată tacit sau explicit de către acestea;

• Modelele acţiunii social-organizaţionale nu sunt impuse în manieră biologică sau fizică, ele sunt capabile de o varietate infinită;

• Acţiunea socială este susceptibilă de a fi interpretată diferit în funcţie de contextul istoric în care are loc, nici una dintre interpretări neputând fi considerată în mod obiectiv superioară alteia;

• Acţiunile umane sunt prescrise de către idei, credinţe, intenţii sau teorii; transformarea comportamentelor convenţionale umane se realizează prin schimbarea ideilor, teoriilor, ideologiilor convenţionale; socio-raţionalismul consideră că teoriile pe care le îmbrăţişăm, credinţele şi reprezentările noastre asupra sistemelor sociale au un efect puternic asupra naturii realităţii sociale;

• Cel mai puternic vehicul pe care-l au comunităţile pentru a-şi transforma convenţiile sau înţelegerile în norme, valori, scopuri, ideologii este actul dialogului, posibil prin limbaj; prin urmare, schimbările care au loc în practicile lingvistice pot provoca schimbări profunde în practicile sociale;

• Teoria socială poate fi văzută ca un limbaj elevat care posedă o gramatică proprie, ea poate fi folosită ca un instrument lingvistic capabil să creeze modele noi de acţiune socială[72];

---

[72] Daniela Cojocaru, "Ancheta apreciativă şi pedagogia apreciativă - Premise ale unei schimbări în educaţie", în Daniela Cojocaru (editor), *Repere socio-pedagogice ale schimbării în sistemul educaţional*, (Iaşi: Lumen, 2004), 5-25.

• Orice teorie este normativă, indiferent dacă se intenţionează sau nu acest lucru şi are potenţialul să influenţeze ordinea socială indiferent dacă oamenii au sau nu reacţii de acceptare, respingere sau indiferenţă;

• Fiecare teorie socială are o semnificaţie morală: are potenţialul de a afecta şi de a regla relaţiile interpersonale în viaţa cotidiană[73];

• Cunoaşterea socială rezidă în interacţiune colectivă: ea este creată, menţinută şi folosită de către grupul uman[74].

Metodologia apreciativă în educaţie îşi propune valorificarea succesului şcolar şi a experienţelor pozitive ale studentului în construcţia unui învăţământ centrat pe performanţă. Pedagogia apreciativă extinde principiile interviului apreciativ pornind de la modelul inteligenţei apreciative propus de Thatchenkery şi Metzker[75] şi anume sesizarea potenţialităţilor afirmative existente în indivizi şi în situaţii, precum şi modalităţile de a transforma potenţialităţile inerente în realitate.

Didactica apreciativă foloseşte o metodologie de tip învăţare prin descoperire colaborativă[76]. Cursantul este privit ca partener educaţional al profesorului.

---

[73] Daniela Cojocaru, 5-25.

[74] David Cooperrider, and Suresh Srivatsva, "Apreciative Inquiry in Organization Life", în *Research in Organizational Change and Development*, ed. David L. Cooperrider and Suresh Srivastva (Greenwich CT: JAI Press, 1987), 129-169.

[75] Tojo Thatchenkery and Carol Metzker, *Inteligenţa apreciativă. Cum să descoperi calităţile de la temelia creativităţii şi succesului,* (Bucureşti: Editura Codecs, 2009).

[76] John Heron, *Cooperative Inquiry: Research into the human condition*, (London: Sage Publications, 1996), 22.

Parteneriatul educaţional[77] are în vedere nu atât transmiterea unui sistem de informaţii (conţinut de cunoştinţe), ci formarea unor competenţe comunicaţionale şi atitudinale[78] atât la nivelul studentului cât şi al profesorului.

Abordarea apreciativă a filosofiei

Destinul actual al filosofiei în spaţiul educaţional este acela de a pune în mâna studenţilor modalităţi de înţelegere şi instrumente interpretative cu privire la procesele de negociere continuă a interpretărilor şi principiile care îi stau la bază, şi a modalităţilor de decriptare a semnificaţiilor ascunse în chiar procesul de interpretare[79]. Predarea apreciativă a filosofiei poate fi văzută ca o modalitate de a face filosofie, mai precis o filosofie aplicată. Propunem transformarea clasicelor prelegeri în adevărate module de *consiliere filosofică,* pornind de la interpretarea propriei experienţe de viaţă a studenţilor raportată la temele şi motivele filosofice. Capacitatea studentului de a genera propria viziune interpretativă asupra lumii poate fi depăşită prin deschiderea unor orizonturi creative asupra semnificaţiei evenimentelor cu care se confruntă sau cu care intră în

[77] Antonio Sandu, Simona Ponea, "Applied Protocol for Appreciative Group Socialization", *Postmodern Openings*, Special Issues, 1 (May 2010): 5-24.

[78] Pinyo Rattanaphan, "Impact of organization development interventions on human capital: a case study of Thailand Appreciative Inquiry network", *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, 29, (2010): 25-43.

[79] Antonio Sandu, "Recurring Themes in the History of Social and Political Philosophy", *Postmodern Openings,* 1, (Aprile 2010): 3-30.

contact. Viziunea construcţionistă prezentată permite trecerea discursului filosofic de la dimensiunea sa academică a speculaţiei pure, către filosofia aplicată apropiată de semnificaţiile originare ale termenului *iubire de înţelepciune.* Trezirea capacităţii interogative şi a pasiunii faţă de recunoaşterea semnificaţiilor *cotidianului* nu va face din student un *filosof*, dar îi va permite acestuia să-şi construiască o proprie *filosofie* sub forma unui sistem interpretativ, axiologic şi normativ propriu. *Realitatea* sau un element oarecare al acesteia poate fi un pretext pentru o dezbatere de natură filosofică sau cu valenţe filosofice. Fără a transforma cursul într-unul de gen *philosophy for dummies*, preferăm o abordare care să plece de la cotidian către semnificaţiile acestuia ţinând cont de exigenţele fenomenologice.

Aplicaţiile prezentate în acest articol sunt construite pentru studenţii facultăţilor de ştiinţe juridice şi social politice. Dorim să evidenţiem strânsa relaţie dintre cercetarea filosofică şi expunerea filosofiei[80]. În contextul construcţionist temele de filosofare sunt pretexte ale construcţiilor discursive sau ale deconstrucţiei structurilor prefigurate ale gândirii prin demersuri interogative asupra sensurilor acestora în lumea contemporană. Filosofia este prin esenţa ei un discurs problematizator. Deconstrucţia problematizării, în viziunea noastră, nu aneantizează preocupările filosofice, ci le relativizează la situarea individului care se întoarce interogativ asupra propriilor experienţe, a surselor şi semnificaţiilor acestora.

[80] Antonio Sandu, *Perspective semiologice asupra transmodernităţii*, (Iaşi: Editura Performantica, 2010).

Seminarii apreciative

Egalitatea colegială transformă *distanţa socială* dintre partenerii actului educaţional mutând accentul de la diferenţa în volum de cunoaştere, la egalitatea în potenţial creator şi în capacitatea de a produce eficienţă în propria arie de expertiză.

Seminariile apreciative sunt în general o pedagogie care porneşte de la identificarea pozitivului şi a resurselor reciproc transformatoare atât a cursanţilor cât şi a profesorilor prin stimularea creativităţii colaborative. Educaţia poate fi privită ca o cercetare (inquiry) şi-n acelaşi timp o *sărbătoare a descoperirii* (research as celebration). Stimularea potenţialului interogativ al studentului se poate realiza pornind de la principiul conform căruia un sistem evoluează în direcţia în care sunt formulate întrebările în cadrul său[81]. Construcţia unor seminarii apreciative porneşte de la identificarea potenţialului creativ şi cotransformator al cursanţilor şi mai puţin a cunoştinţelor relevante pe care aceştia le posedă. Identificarea pozitivului în cunoaştere ia forma valorizării experienţelor de succes în învăţarea colaborativă, a momentelor în care cursanţii au avut succes în învăţare şi a strategiilor care au determinat acest succes. În aceste condiţii actul educaţional este pentru noi

[81] Gervase Bushe, "A comparative case study of appreciative inquiries in one organization: implications for practice", *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, 29, (2010): 7-24.

un proces de *împuternicire* – empowerment –[82] a tuturor celor implicaţi. Acest proces vizează transferul strategiilor de succes[83] pe care atât cursanţii cât şi profesorul însuşi le-au identificat în diverse situaţii de învăţare către noul context formativ.

Stimularea participării studenţilor se realizează prin transformarea *grupului centrat pe sarcina învăţării într-o echipă care învaţă*. În introducerea metodelor apreciative în educaţie un model poate fi *centrarea colaborativă pe sarcină*, adică identificarea unei sarcini motivante pentru cursanţi care să fie realizate în echipe şi beneficiind de o evaluarea colegială apreciativă[84]. În această etapă colegii de echipă vor evidenţia elementele pozitive, de succes, de originalitate şi inovativitate ale fiecărui coleg *apreciind* transformarea învăţării *în cercetare* prin selectarea unei sarcini de lucru[85] care să implice descoperirea şi producerea noului.

---

[82] Simona Ponea, "Appreciative Management – A Management based on Excellence", *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, II, (3), (Aprilie 2010): 37-50 .

[83] Nelsy J. Higuera-Pedraza and Jeimmy Orozco-Celis, and Nelson Molina-Valencia, "Assessment of generative strategies in self-support groups in people affected by the Colombian armed political conflict", *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, 29, (2010): 44-56.

[84] Ştefan Cojocaru, "Evaluarea apreciativă – formă a evaluării formative", *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, 20 (2008), 42-48; Ştefan Cojocaru, "Claryfing the theory-based evaluation", *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, 26, (2009): 76-86.

[85] Daniela Cojocaru, "Challenges of childhood social research", *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, 26, (2009): 87-98.

Are loc un proces de transformare a problemei, care necesită rezolvare într-un *mister* care poate fi aprofundat. În acest sens, metoda filosofică propusă de Lucian Blaga şi anume cea a *antinomiei transfigurate,* prin centrare *în orizontul misterului,* crează premisele integrării metodologiei apreciative în spaţiul curent al filosofării.

Un alt element specific al seminariilor apreciative îl constituie poziţionarea diferită faţă de elementele cunoscute, recadrarea acestora. Înţelegerea diferită a elementelor simbolice şi depăşirea acestora poate aduce în orizontul filosofiei cotidianul: de la un eveniment social, politic până la analiza unui film, elaborarea unui eseu, a unei cercetări. Un element de recadrare apreciativă utilizată, este sesiunea de discuţii libere centrate pe afirmarea pozitivului în *orizontul misterului*. Studenţii sunt încurajaţi să exploreze orice element de noutate care îl consideră semnificativ. Pretextul declanşării cercetării colaborative apreciative reprezintă „cadrul ludic" pe care noi îl denumim „contextul învăţării", putând fi orice element al experienţei cotidiene, propriile situaţii de succes, o nouă abordare a unei tematici, a unui context social etc. Acesta poate fi explicit conturat ca un obiectiv al seminarului, rezervându-se un timp de lucru pentru dialogul apreciativ, sau poate constitui cadrul general, când tematica abordată se construieşte treptat prin dialogul dintre cursanţi şi profesor. Tema dialogurilor apreciative se alege pornind atât de la propunerile studenţilor cât şi a profesorilor. Dialogul este orientat pentru ca studenţii să poată „descoperi" elementele de noutate şi să le *aprecieze* ca fiindu-le proprii, încurajându-i să continuie demersul intepretativ orientat către descoperirea unor noi elemente semnificative şi creative în domeniul studiat. Modelul interviului apreciativ în

filosofie are la bază cadrele maieuticii socratice şi a dialogurilor platoniciene în general păstrând aceeaşi orientare imprimată de gânditorii atenieni şi anume înţelegerea binelui, frumosului adevărului atât în contextele în care apar cât şi ca potenţial generativ faţă de realitatea socială. *Ideile* sunt resemnificate sub forma unor constructe, care deşi nu mai au autonomie ontologică îşi păstrează capacitatea de a genera realitate. Aducând maieutica şi dialogul în orizontul filosofiei aplicate, a retoricii didacticii filosofice în cazul nostru, permit înţelegerea şi experimentarea filosofării ca o experienţă a creării de sensuri fiind astfel un act cotidian prezent implicit şi rareori conştientizat în realitatea socială curentă.

Modelul 4 D în didactica apreciativă

Caracterul naratologic al anchetei apreciative permite construcţia teoretică a unor metamodele educaţionale. Vom prezenta în continuare un model de aplicaţie a didacticii apreciative de tip 4 D (Discovery, Dream, Destiny, Design), în ceea ce priveşte expunerea conţinutului filosofic. Abordarea poate fi utilizată în predarea eticii, filosofiei sociale, juridice, dar în egală măsură a metafizicii, filosofiei sistematice sau epistemologiei[86].

Propunem un model de construcţie a unei serii de "seminarii apreciative" pornind de la tema filosofică

[86] Oana Bradu, Antonio Sandu, "Perspective epistemice şi axiologice în supervizarea apreciativă", *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, 24, (2009): 95-102.

"Libertatea" ca pretext hermeneutic[87], utilizând pentru aceasta etapele modelului 4D.

Discovery (Descoperirea libertăţii)

Etapa I. (Discovery) în formularea ei clasică[88] este faza de identificare a *poveştilor pozitive* şi răspândirea lor în organizaţie. Didactica apreciativă propusă de noi, preia modelul poveştilor pozitive ca centrare pe experienţa anterioară a studentului, pe semnificaţia pe care tematica propusă o trezeşte în conştiinţa acestuia. Punctul de plecare al dezbaterii îl constituie selectarea temelor afirmative, pornind de la ipoteza conform căreia cunoaşterea, inclusiv modalitatea în care studenţii înţeleg materia propusă, evoluează în direcţia în care se centrează efortul interpretativ. Alegerea temelor de cercetare colaborativă este semnificativă şi strategică. Temele sunt stabilite în termeni afirmativi şi trebuie să fie legate de domeniul în care cunoaşterea studenţilor se doreşte a fi amplificată. Van der Haar[89] consideră că în această etapă se realizează aprecierea asupra ceea ce dă viaţă şi energie indivizilor, studenţilor în cazul nostru. La nivelul acestei etape de analiză nu sunt vizate exclusiv elementele de

[87] Antonio Sandu, "Freedom as a hermeneutical pretext", *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională,* 3, (Aprilie 2010): 5-24.

[88] David Cooperrider, and Diana Whitney, *Appreciative Inquiry Handbook. The First in a Series of AI Workbooks fi Leaders of Change*, (Ohio: Crown Custom Publishing, Inc 2003), 67-93 .

[89] Dorieke Van Der Haar, "Evaluating Appreciative Inquiry: A Relational Constructionist Perspective", *The Journal of Applied Behavioral Science*, 57, (2004): 1017.

pozitivitate ci lectura experienţelor fundamentale ale indivizilor. Prezentarea unor probleme de către subiecţi nu este blocată într-o manieră directivă ci mai degrabă analizată sub aspectul unei provocări metodologice, unei situări în *orizontul misterului*, continuată printr-un demers maieutic asupra unor *poveşti de succes* transferabile existenţial în situaţia indicată.

În exemplul nostru privind tematica libertăţii se pot aborda următoarele elemente de descoperire apreciativă:

Evidenţierea în manieră fenomenologică a experienţei libertăţii;

Se poate avea în vedere experienţa libertăţii interioare, libertăţii politice, de expresie etc;

Discursul este centrat pe valoarea pozitivă a libertăţii ca experienţă umană, în ultimă instanţă a libertăţii pentru sine.

Dream (Visul – libertatea ca posibilitate)

Etapa a II-a (Dream). Van der Haar subliniază importanţa gândirii alternative a depăşirii limitelor *ieşire din cutie* prin crearea unor viziuni apreciative asupra viitorului pe baza experienţei[90] istorice şi a înţelegerii prezentului, analiză numită de noi anterior hermeneutica realităţii. Bernie Carter susţine că etapa de dream sau construirea visului adoptă o serie de imagini creatoare şi afirmative asupra viitorului bazate pe o gândire de tipul *în afara graniţelor*[91]. Interviul educaţional conţine elemente

[90] Dorieke Van Der Haar, 54
[91] Dorieke Van Der Haar, 48

de provocare simbolice cu rolul de a anticipa cunoaşterea şi a permite efortul transformativ.

Etapa de Dream, poate privi corelaţia dintre libertate şi posibilitate:

Se are în vedere distincţia necesitate şi libertate;

Se urmăreşte o deconstrucţie a viitorului pornind de la evaluarea posibilului;

Se analizează impactul deciziilor asupra liniilor posibile de viitor.

Design (Construcţia libertăţii)

Etapa a III-a (Design) foloseşte datele culese din primele două etape: odată ce studenţii au o imagine coerentă despre dezvoltările filosofice pe care tema propusă le-o permite, cercetarea cotransformatoare asupra acesteia, cât şi cea asupra gândirii înseşi, are nevoie de o nouă arhitectură socială. În această etapă se proiectează cercetarea pe care studenţii o vor realiza ca infrastructură a managementului învăţării, necesar pentru a sprijini viziunea sistematică[92]. Ea reprezintă un proces de reinventare[93] a temei. Metoda este una constructivă şi colaborativă[94] vizând crearea unor eseuri pornind de la specificul filosofic al temei de studiu.

---

[92] Ştefan Cojocaru, "Appreciative supervision in social work. New opportunities for changing the social work practice", *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, No. 29 (2010): 72-91.

[93] Ştefan Cojocaru, Metode apreciative în Asistenţa Socială. Ancheta, Supervizarea şi Managementul de Caz, (Iaşi: Polirom, 2005), 48-50.

[94] Antonio Sandu, Tehnici afirmativ – apreciative. O socio-pedagogie a succesului, (Iaşi: Editura Lumen, 2009).

În ceea ce priveşte problematica libertăţii:

Se vor analiza posibilităţile unor construcţii teoretice asupra libertăţii realizate de studenţii înşişi;

Se vor identifica prin cercetare colaborativă modalităţile optime prin care studenţii pot ajunge să-şi construiască propria viziune asupra libertăţii.

Destiny (Destinul libertăţii)

Etapa a IV-a (Destiny) este faza de implementare a planurilor de susţinere, menţinere, ajustare, dezvoltare a ceea ce a fost proiectat[95]. Această etapă mai poartă şi denumirea de Delivery. Este o etapă de creare a unor reţele şi structuri facilitante a unor legături menite să dezvolte potenţialul co-creator[96] al studenţilor. Etapa are în vedere implementarea viziunii construite anterior asupra libertăţii în propria viaţă şi în propriile relaţii sociale, inclusiv prin asumarea răspunderii pentru consecinţele propriilor acţiuni, preţuirea libertăţii şi afirmarea acesteia în viaţa cotidiană.

[95] David Cooperrider, and Diana Whitney, *A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry*, (Los Angeles, California: Berrete Koehhler Publishers Inc. 2006), 67-93.

[96] Bernie Carter, "One Expertise Among Many Working Appreciatively To Make Miracles Instead Of Finding Problems", *Journal Of Research in Nursing*, 11(1), (2006): 48-63.

Consideraţii finale cu privire la predarea apreciativă a filosofiei

Ancheta apreciativă vizează accentuarea dimensiunilor pozitive şi autopoetice ale studenţilor. Ea nu neagă interogativitatea specifică filosofiei, ci dimpotrivă o potenţează, transformând predarea filosofiei într-un discurs specific filosofiei aplicate şi consilierii filosofice.

Orientarea apreciativă a discursului presupune strategii narative precum identificarea elementelor şi practicilor de succes la nivel individual, organizaţional sau comunitar, dublată de valorizarea experienţei pozitive, predicţia performanţelor, valorizarea potenţialului creativ al individului şi comunităţii, sesizarea oportunităţilor transformatoare, pe fundalul afirmării încrederii necondiţionat pozitive în capacitatea de autodezvoltare şi autoactualizare a individului şi comunităţii.

Roman Regis-Mafteiu

Utopia filosofiei în educaţia formală din România. Crize sistemice complementare

Educaţia postcomunistă formală din România

Repoziţionarea universului curricular în actualitate se traduce prin masificarea dezadaptării instituţionale. Relativele efecte pozitive descriu apariţia unei viziuni simpliste asupra existenţei care se particularizează prin apariţia analfabetului posttofflerian. Individul amorf, destructurat, care este pregătit metodic pentru a asimila socializarea individualizată a minimului suburban (de la manele până la nonvalorile reprezentative în plan politic şi economic). În România crizele educative sunt crize ale primitivităţii formative. În act, sistemul neocomunist prezent, îşi pune amprenta asupra curriculei instituţionale prin reducerea aparenţelor redundante. Filosofia şi logica sunt inutile deoarece nu sunt productive. Dacă guvernarea Ceauşescu nu a eliminat aceste discipline din ciclurile de studiu, iluzionându-se cu transformarea lor într-o religie materialist-dialectică, guvernanţii postrevoluţionari, datorită erorilor inconştiente, mai degrabă, decât deliberate ale politicilor educaţionale, consideră că viitorul om social, tânărul care se formează, nu mai are nevoie de nimic: de valori, de etici acţionale, de gândire critică, de spirit estetic, de utopii imaginare etc. Filosofia şi logica nu sunt în stare să producă marxista plusvaloare. Nu sunt vandabile, nu sunt purtătoare de TVA consistent

nici pe piaţa liberă, nici în economia nelegală. Dacă putem să ne imaginăm că filosofia are totuşi un rol în sistemul educaţional românesc atunci ar trebui să conştientizăm cel puţin două lucruri: în primul rând, faptul că filosofia este necesară. Exemplul studiului ei în spaţiul occidental experimentează o statistică evidentă care ţine de nevoia de adaptare raţională a Eului la realul contingent. În al doilea rând, ca structură, trebuie reconsiderat demersul filosofic şi simplificat în sensul accesibilizării informaţiilor, a evaluării elevilor şi studenţilor prin jocul individual cu textul şi nu prin gramatici şi strategii repetitive. În esenţă, o lume fără studiul filosofic se poate, însă este imposibilă o filosofie fără de lume! Suntem la graniţa dintre Orient şi Occident. Putem să rămânem acolo. Depinde unde!

Considerente teoretice căutate la nivel naţional

În modalităţi anecdotice, universul problematizărilor filosofice este perceput ca un comentariu neîntrerupt fără ca, prin momentele inepuizabile ale frazelor sau judecăţilor interlocutorilor, să se ajungă la răspunsuri definitive. Uneori, filosofia, spre deosebire de alte modalităţi de cunoaştere, este definită ca un *vast comentariu de comentarii*. Mai mult, "disocierea, de azi, între filosofie şi ştiinţele experimentale este corelativă disocierii platoniciene între sensibil şi inteligibil, disocierii platoniciene şi carteziene între suflet şi corp, disocierii

sensibilităţii şi raţiunii în actul de cunoaştere"[97]. Citatul surprinde imaginea reflectată în oglindă a retoricii, a propedeuticii prin care se poate analiza superficial filosofia. Iar actualul, din punct de vedere semiologic[98], poartă cu sine două accepţiuni metodologice, fiind sincronic şi imutabil, într-un prim sens, la nivelul apariţiei textului filosofic, dar şi diacronic sau mutabil la nivelul înţelegerii semnificaţiilor sale. Filosofia este o ameninţare pentru dictatură în toate stadiile sale. Transpusă în ideologie, iniţiatică, sfârşeşte ca argument al limitării libertăţilor fundamentale ale omului – cazul comunismului, iar prin dezvoltarea gândirii critice la nivel de masă este o ameninţare pentru orice guvernare nedemocratică, chiar şi în curs de democratizare. Însă cea mai utopică şi ignorantă bagatelizare aruncă demersul filosofic în pură teorie, falsitate, neînţelegere, absurditate.

Reforma învăţământului a început după 1989 când valorile democraţiei reprezentau o provocare pentru întreaga societate românească, suscitând mai mult curiozitate decât cunoaştere, mai mult voinţă decât putinţă ce au fost îndreptate asupra sistemului educaţional şi, implicit, asupra nevoii de reformă în învăţământ. La nivelul politicilor educaţionale au fost căutate soluţii care să răspundă nevoii de democratizare a societăţii, au fost stabilite strategii pentru facilitarea inovaţiei în sistemul de învăţământ, s-au restructurat, pe rând, idealul educaţional, structura, curriculumul şcolar,

[97] Claude Tresmontant, *Sciences de l'univers et problemes méthaphysiques*, (Paris : P.U.F., 1976), 178.

[98] Ferdinand de Saussure, *Curs de lingvistică generală*, (Iaşi: Editura Polirom, 1998).

au fost puse în discuţie strategii de formare şi perfecţionare iniţială şi continuă a forţei de muncă, dar şi a personalului didactic din mediul preuniversitar şi universitar. Trebuia realizat un ideal care să dezvolte o eficientă şi nu aparentă societate a cunoaşterii, prin reforme educaţionale complexe care lasă deschise toate etapele sistemului de învăţământ, în ansamblul său, prin conturarea colaborării sistemului de învăţământ, mai ales a universităţilor cu comunităţile civile, cu noile valori de formare a civilizaţiei româneşti, atât în mediul instituţional, cât şi în mediul individual, creativ, inovator. Au apărut câteva procesualităţi care spun în ansamblu:

1. Educaţia formală reprezintă spaţiul construcţiei viitorului, prin timpul prezentului în scopul delimitării marginilor lui. Dacă umanitatea este limitată prin însăşi esenţa ei, atunci numai mediul educativ este în stare să îl împingă mai departe, să cucerească simplu noi teritorii în spaţiul cunoaşterii.

2. Construcţia globală este cea care ajută la formarea omului nou în scopul eficientizării politicilor publice. Se dezvoltă cerinţele educaţiei pe parcursul întregii vieţi a omului. Astfel, trebuie să se schimbe paradigma educaţională: de la transmiterea unor cunoştinţe specifice la formarea unor competenţe care să asigure succesul social, profesional al tinerilor într-o societate aflată în permanentă schimbare. Astfel de competenţe se referă la: comunicare, rezolvarea de probleme, gândirea critică, capacităţi manageriale, creativitate, motivaţie, abilitate de muncă în echipă şi deschiderea permanentă spre învăţare.

3. Optimizarea utilizării etice a resurselor materiale şi umane este condiţia de suficientă actualitate a instituţiilor educative. Învăţământul ca formator continuu

de personalităţi este condamnat să găsească noul, pentru totdeauna. În acest sens, la nivel declarativ, au apărut următoarele orientări strategice: necesitatea de a asigura un cadru naţional coerent şi bazat pe rezultate ale învăţării; fundamentarea cu prioritate pe cerere şi nu pe ofertă; realizarea formării în contexte de învăţare multiple şi flexibile; rute educaţionale şi forme multiple de organizare, într-un sistem deschis care permite intrări şi ieşiri bazate pe validarea achiziţiilor anterioare şi certificarea competenţelor dobândite în perspectiva facilitării învăţării pe tot parcursul vieţii; susţinerea fermă şi aplicarea consecventă a principiilor accesului şi echităţii şi asigurarea calităţii ofertei învăţământului instituţional.

Toate demersurile teoretice expuse NU au putut fi puse în practică în România datorită câtorva factori:

La nivelul calităţii actului educaţional există o opoziţie constantă îndreptată împotriva reformei educaţionale din perspectiva actorilor principali ai acestui proces: cadrele didactice şi grupurile de interese sindicale.

La nivelul curriculei educaţionale există o preluare neocomunistă a temelor de bază predate, schimbate doar calitativ şi nu cantitativ, care converg spre un exces de informare la care elevii nu fac faţă.

La nivel macroeconomic se observă o subfinanţare cronică a sistemului care are drept consecinţă transformarea treptată, de exemplu, a învăţământului universitar din învăţământ de stat subvenţionat în învăţământ privat, autofinanţat.

Totuşi, pentru a se adapta la dezideratele menţionate a fost găsită O SOLUŢIE prin care învăţământul românesc să facă faţă cerinţelor de abilitare practică a absolventului de liceu, prin care cunoştinţele preponderent teoretice să aibă relaţionări practice, prin

care programa şcolară să fie simplificată venind definitiv în sprijinul elevului. Această unică soluţie a constat în eliminarea, pe cât posibil, a orelor de filozofie sau logică din cadrul învăţământului preuniversitar, în scoaterea definitivă a lor din cadrul examenului de bacalaureat începând cu anul 2010. Totodată, la nivelul învăţământului superior, conform standardelor ARACIS, exceptând ciclul licenţă filozofie, s-au păstrat, analizând disciplinele fundamentale, de specialitate şi complementare de la toate comisiile de specialitate doar o disciplină complementară la specializarea ştiinţe politice: filosofia politică şi una de etică la o altă specializare. În acest fel, au fost găsite, şi la acest nivel de studii, soluţiile care converg înspre eficientizarea activităţii universitare. Eliminarea filosofiei înseamnă optimizarea definitivă a procesului instructiv-educativ. Numai datorită filosofiei şi logicii învăţământul din România a fost mai mult teoretic decât aplicativ-practic, ariile curriculare au fost supradimensionate, iar excesul de informaţie a stopat, abandonul şcolar a fost eliminat, gândirea postcomunistă privind politicile educaţionale a fost eradicată!

Totuşi, ca sinteză a celor expuse, depăşind cinismul administraţiilor publice centrale din ultimii 20 de ani, caracterul formativ al învăţământului ar trebui să indice, până la urmă, modalităţile în care reuşeşte să formeze, ca parte finală, individuală, personificată absolventul nou, gândirea modernă ori postmodernă. „Construcţia subiectului psihologic nu acţionează din interior spre exterior, după cum postulează toate formele raţionalismului. Ea nu este nici rezultatul modelajelor

mediului înconjurător. Ea este produsul relaţiei sociale"[99]. Centrarea metodelor didactice pe student – actor principal al actului educativ – şi nu pe profesor ar descrie apariţia unui adevărat sistem de învăţământ alternativ sau/şi diferenţiat pe care instituţiile de învăţământ încearcă să îl promoveze în scopul înnobilării cunoaşterii, a racordării la Spaţiul European al Învăţământului Superior şi la Spaţiul European al Cercetării Ştiinţifice.

Recomandări operaţionale realizate la nivel european

Educaţia şi formarea sunt hotărâtoare pentru realizarea obiectivului strategic stabilit de către statele membre, la Consiliul European de la Lisabona, pentru a face din Uniunea Europeană cea mai competitivă şi mai dinamică societate şi economie, bazată pe cunoaştere, din lume. Un obiectiv care se poate realiza prin racordarea Spaţiului European al Învăţământului Superior la Spaţiul European al Cercetării Ştiinţifice. Întâlnirile şefilor de stat şi de guverne în cadrul Consiliilor Europene de la Lisabona (2000), Stockholm (2001) şi Barcelona (2002), au confirmat rolul şi importanţa educaţiei şi formării şi au stabilit priorităţi pentru acţiuni concertate la nivel european. Concluzia Comisiei arată că perspectivele remarcabile privind sistemele de educaţie şi formare stabilite de şefii de state şi de guverne la Lisabona sunt pe deplin justificate. Realizarea obiectivelor stabilite pentru educaţie şi formare vor fi cruciale pentru succesul întregii strategii trasate la Lisabona. Comisia recomandă statelor

[99] Marcel Crahay, *Psihologia educaţiei*, (Bucureşti: Editura Trei, 2009), 460.

membre să ofere nivelul investiţiei publice cerute de modelul social european, să stabilească parteneriate şi stimulente pentru investiţii mai multe şi mai susţinute făcute de întreprinderi şi de indivizi, să concentreze finanţările pe zonele unde este cel mai probabil să producă rezultate de cea mai bună calitate şi să iniţieze reforme privind curricula, calitatea şi recunoaşterea studiilor/competenţelor, în vederea maximizării eficienţei lor în contextul european. Dacă bazele formale ale reformei de la Lisabona au fost puse prin adoptarea declaraţiei de la Bologna (19 iunie 1999), rezultând crearea Spaţiului European al Învăţământului Superior, bazat pe cooperare şi mobilitate intra şi interuniversitară, racordarea acestuia la cercetarea ştiinţifică a fost urmărită în mod periodic prin întâlniri ale miniştrilor educaţiei din statele membre (46 state membre), din doi în doi ani. Este bine de precizat că odată cu adoptarea Agendei de la Lisabona s-au pus bazele formării profesionale şi a învăţării pe parcursul întregii vieţi. În general, principalele priorităţi ale modernizării formării profesionale la nivel european au în vedere:

- Sporirea atractivităţii şi calităţii formării profesionale;

- Dezvoltarea şi implementarea de instrumente comune pentru formarea profesională (dezvoltarea şi testarea ECVET[100] ca instrument de acumulare şi transfer de credite, dezvoltarea cooperării pentru îmbunătăţirea calităţii prin utilizarea ENQA-VET[101]); dezvoltarea de

[100] European Credit System for VET- Sistemul European de Credite în Formarea Profesională

[101] European Network of Quality Assurance for VET- Reţeaua Europeană de Asigurare a Calităţii în Formarea Profesională

instrumente comune în care formarea profesională are un rol important (Cadrul European al Calificărilor bazat pe rezultate ale învăţării care să asigure relaţia dintre formarea profesională şi învăţământul superior, precum şi EUROPASS);

- Împărtăşirea experienţelor de învăţare prin schimbul de bune practici şi mecanisme de diseminare a cunoştinţelor şi expertizei;

- Implicarea activă a partenerilor sociali şi a tuturor actorilor implicaţi în formarea profesională.

Cercetările recente în domeniul orientărilor şi schimbărilor în educaţie şi învăţământ, finanţate de mai multe organisme internaţionale (Consiliul Europei EC 2003; Organizaţia pentru Dezvoltare Economică şi Cooperare OECD 2002, 2003), pleacă de la premisa educaţiei permanente, pe parcursul întregii vieţi a omului. Din această perspectivă trebuie aduse în discuţie rolul şi funcţiile universităţii. Astfel, Universitatea trebuie să schimbe paradigma educaţională: de la transmiterea unor cunoştinţe specifice la formarea unor competenţe care să asigure succesul social, profesional al tinerilor într-o societate aflată în permanentă schimbare. Astfel de competenţe se referă la: comunicare, rezolvarea de probleme, gândirea critică, capacităţi manageriale, creativitate, motivaţie, abilitate de muncă în echipă şi deschiderea permanentă spre învăţare.

Crize sistemice ale educaţiei în România

Ne întrebăm retoric dacă, din punct de vedere asociativ, putem compara instituţiile de învăţământ cu un bibelou de porţelan sau cu o bucată de lut? Este întrebarea majoră, a educaţiei secolului XXI, la care trebuie să se

răspundă. În România, până acum, instruirea şcolară poartă marca neocomunistă a ideologiei totalitare: reformele curriculare au însemnat înlocuirea îndoctrinărilor comuniste cu cele de gen democratic, în rest, nimic. S-a păstrat acelaşi stufăriş de informaţii excesive la toate nivelele: de la disciplinele socio-umane, până la cele reale. Drept urmare, cine consideră că instituţiile de învăţământ au eminamente şi exclusiv rolul de a forma numai o minoritate intelectuală bine definită, cu articulări de competenţe consistente şi elitiste, se înşeală. Cioburile pot să rănească tălpile idealiste. Însă, modelarea socială, socializarea şi solidaritatea indivizilor se pot realiza din perspectivă culturală şi civilizatorică, în toate domeniile societăţii: economic, politic şi cultural numai prin intermediul unui învăţământ public sau privat desfăşurat continuu şi la nivel de masă. Masificarea învăţământului, extinderea anilor de studii şi necesitatea învăţării pe parcursul întregii vieţi sunt procesualităţi care vin în sprijinul relaţionat al societăţii şi al individului. Pentru a exista societatea are nevoie de media intelectuală. Numai pentru a progresa societatea are nevoie de elita intelectuală. Istoria a demonstrat prin suficiente exemple că salturile şi evoluţia societăţii se întâmplă după perioade lungi de stagnare, acumulare, iar revoluţiile sociale şi ştiinţifice apar punctiform, periodic, relativ rar faţă de scala temporară. Învăţământul a creat şi creează, de regulă, media intelectuală care trebuie să fie formată pornind de la un minimum de repere valorice, atitudinale, caracteriale. Lipsa disciplinelor de natură filosofică, etică sau axiologică relaţionate cu statul laic modern semnifică discreditarea formativă. Educăm nu caractere potenţial productive, ci, indivizi izolaţi, în cel mai bun caz reproductivi. Ne îndreptăm nu înspre o

societate democratică, ci, înspre o societate potenţial anarhică ori dictatorială.

Ca analiză critică, în România prea puţine cercetări, atât teoretice cât şi empirice, au venit în ajutorul celor care doreau să întreprindă ceva substanţial în domeniul reformei sistemului educaţional. Nu ne referim aici la documentele de strategie şi reformă educaţională care au fost puse în discuţie la nivel de politici cu maximă generalitate, şi care au promovat idei generoase şi mai ales schimbări de „formă". Instituţiilor vizate de aceste schimbări, li s-au înmânat de multe ori doar principii generale, finalităţi şi taxonomii care depăşeau de multe ori posibilităţile practice, nu atât în materie de teorie sau obiective, cât în termeni de resurse concrete, fie ele materiale sau umane (Cartea albă a reformei învăţământului, 1998). Drept urmare, au apărut efecte nedorite, antireformă, observate prin analize critice coerente ale sistemului de învăţământ din România: Raportul Miclea (2007) a ajuns la concluzia că învăţământul românesc este ineficient, nerelevant şi inechitabil; raportul SAR (2007) asociază învăţământul cu o fabrică de mediocritate ş.a.; Comitetul de Criză pentru Salvarea Învăţământului Românesc (2008) inventariază peste 33 de cauze care justifică eşecul învăţământului românesc din ultimii 18 ani ş.a.

Analizând, de pildă, învăţământul superior putem pleca de la ideea care arată că o universitate este o instituţie relaţionată cu întregul social, deschisă colaborării în formule mijlocite sau nemijlocite într-o lume globală, tolerantă şi cosmopolită[102]. Ca organizaţie,

[102] Jacques Derrida, *Deconstrucţia politicii*, (Cluj-Napoca: Editura Ideea Design & Print, 2005), 5-11.

universitatea poartă cu sine mecanismele funcţionării instituţionale, a mărimii, structurii ori a scopurilor sale. Există diferenţieri între universităţi, desigur, între factorii care favorizează apariţia sau nu a cercetătorilor şi absolvenţilor de excepţie, între rezultatele şi produsele finale. România nu are nici o universitate în top 500 mondial se reproşează cumva întemeiat, însă fragmentar. Vinovate sunt universităţile. Este cel mai simplu mod de a justifica eşecul unei instituţii sau a unei categorii sociale prin identificarea unui singur vinovat – în cazul nostru mediul universitar – de parcă studentul din anul I de studiu este absolventul de grădiniţă. Însă, şi aici pun un serios semn de întrebare, reforma preuniversitară este elaborată pe baza politicilor educaţionale neocomuniste, sau nu? Se observă, indubitabil, că absolvenţii de liceu nu sunt educaţi în spirit creativ, pragmatic şi competitiv, ci în spirit reproductiv, repetitiv şi teoretic[103]. Universitatea trebuie să cizeleze personalităţi complexe prin forme sintetice intensive – în câţiva ani de studiu, astfel încât să acopere tot ceea ce alte instituţii nu au realizat până atunci. Numai comuniştii au încercat să anihileze orice spirit de iniţiativă, orice valoare neconformă cu cerinţele sistemului prin îndoctrinare intensivă, în cazul nostru prin multiplicarea, prin exagerarea şi prin abundenţa nepermisă a informaţiilor predate în mediul preuniversitar. Se naşte un paradox: elevul sau studentul anului 2010 devine un doxa al cogniţiei, în procente statistice mici, dar şi al abandonului şcolar, observat în numeroase rapoarte, al elitismului bine direcţionat sau al mediocrităţii formale. Conform unui Raport al Comisiei

[103] Andrei Marga, *University Reform Today*, (Cluj-Napoca: Cluj University Press, 2003), 26-29.

Europene, jumătate dintre copiii români cu vârsta de 15 ani au dificultăţi de citire şi înţelegere. Potrivit aceluiaşi document, din anul 2000 până în 2006, procentul românilor care nu înţeleg ceea ce citesc (analfabetism funcţional) a crescut de la 41,3% la 53,5 %. România se situează pe ULTIMUL LOC în Europa în privinţa participării la o formă de educaţie a tinerilor de 15-24 de ani. Doar 41,9% dintre aceşti tineri participa la vreo formă de învăţământ (faţă de 64,5% - Lituania, 63,4% – Polonia, 62,7% – Slovenia), după raportul Comitetul de Criză pentru Salvarea Învăţământului Românesc din 13.07.2008

În concluzie, cea mai mare problemă a învăţământului românesc, în ansamblul lui, constă în necesitatea schimbării politicilor publice, a celor educaţionale, a curriculei preuniversitare, dar şi universitare şi a structurii de predare-învăţare-evaluare a fiecărei discipline, în parte. Abia apoi instituţiile preuniversitare sau universitare pot fi stigmatizate ca fiind vinovate de faptul că nu îşi pregătesc aplicativ absolvenţii, de comerţul cu diplome, de rata insuccesului şcolar ori universitar, de integrarea lor socială pe piaţa forţei de muncă într-o ţară transformată în ultimii 20 de ani într-o piaţă de desfacere eficientă de vreme ce nu mai este în stare să producă ceva, ceva-ul fenomenologic este nesubiectiv vid. Şi bacalaureatul şi-a pierdut valoarea evaluativă, datorită practicilor şi culturii sistemului public de învăţământ, datorită neadoptării unui sistem de evaluare docimologic, datorită inconsistenţei legislative ş.a.m.d.

La nivel educativ, în România, spre deosebire de alte sisteme de învăţământ europene, nu există un grad înalt de instituţionalizare a curriculei preuniversitare ori universitare datorită schimbărilor regimurilor politice: ante-, postbelic şi postrevoluţionar. Astăzi, tradiţiile sunt în mod voit uitate ca pe vremea comuniştilor. Amintim numai două exemple: creată în 1688 la iniţiativa stolnicului Constantin Cantacuzino, Academia Domnească, instituţie de învăţământ superior, lăcaş de înaltă cultură al Ţării Româneşti, şi-a început activitatea în Bucureşti la mănăstirea Sfântul Sava, fiind de-a lungul timpului cea mai importantă şcoală din Ţările Române unde se preda şi filosofia[104]. Ori, Facultatea de Filosofie este facultatea fondatoare a Universităţii din Bucureşti, înfiinţată prin Decretul nr. 756 din 4 / 16 iulie 1864 al Domnitorului Alexandru Ioan Cuza[105].

Filosofia este un studiu utopic din perspectiva receptării de către societate a textului filosofic? În primul rând, sunt de notorietate elementele care arată că până în modernitate mecanismele cognitive care au fost cel mai des întrebuinţate au descris o *caracteristică (preponderent lineară) formal-binară a gândirii umane.* La nivel cognitiv putem afirma faptul că acţiunea umană s-a bazat pe o tendinţă a minimului efort. În acest stadiu s-a experimentat referenţialitatea filosofiei (pre)moderne (logocentrică sau nu, raţională sau nu, nominalistă sau nu). Gândirea s-a redus la stereotipuri ale acceptării sau

[104] http://www.licsfsava.ro/index.php?page=prezentare.

[105] http://filosofie.unibuc.ro/istoric

negării unui lucru, proces sau fenomen, pentru a obţine efecte considerate absolute şi maxime. S-a conturat o hartă a dezvoltării cunoaşterii care arăta direcţia în care umanitatea binară îşi focaliza metodele de cercetare: prin adevărat sau fals, prin verificabil sau neverificabil, prin util sau nefructuos. Drept urmare, s-au obţinut odată cu modernitatea *scheme saturate* ale limbajului care urmau să fie depăşite. Dacă filosoful este un poet, poezia trebuia să fie reinventată. Dacă filosofia este o metaforă, metafora trebuia să exprime însăşi esenţa gândirii adevărului. Cum? Prin trecerea semanticii la un nivel superior de percepere sau de imaginare a lucrurilor (meta)sensibile.

În al doilea rând, din punctul de vedere al perceperii sensului şi al semnificaţiilor, gândirea filosofică, prin text, tinde să treacă înspre o *realitate terţiară* a comprehensiunii şi precomprehensiunii subtextuale. Umanul nu a încetat niciodată să se caute pe sine. Însă, datorită faptului că tinde să se regăsească într-un loc unitar, inviolabil şi indestructibil, acceptă mai uşor paralogismele virtuale sau relative. S-a format un perpetuu mobile al reflexiunii care este mai puternic decât orice unitate fixată în memoria socială. Ca tendinţă actuală, de unificare interdisciplinară a cunoştinţelor, putem spune faptul că Nu Dumnezeu a murit, ci că paralogismele binare au devenit incerte şi expansive, odată cu postmodernitatea. Naivitatea şi scepticismul abordărilor pragmatice asupra comunicării moderne (rigide şi bipolare) insistă asupra judecăţii conform căreia „nu există probleme universale de interpretare, ci mai degrabă particulare ce pot fi rezolvate cu tehnici normale

de cercetare"[106]. Aceste poziţii au fost depăşite în decursul anilor '70 prin pătrunderea în cadrul lumii academice a *paradigmei de interpretare* ca efect al:

- relativizării autorităţii pozitivismului logic,

- dezvoltării fenomenologiei, a hermeneuticii filosofice şi a teoriei critice, a structuralismului (antropologic, lingvistic şi sociologic), a sociobiologiei şi ecobiologiei.

- credinţelor în posibilitatea de explicare a trăsăturilor universale ale culturii „mai degrabă prin natura omului decât prin infrastructura raţională a cunoaşterii, acţiunii şi limbii omeneşti, adică a culturii înseşi"[107].

În al treilea rând, filosofia este condamnată la un matur regres social. Însă, paradoxal, nu are cum să se sfârşească vreodată. Oricum, filosofia a fost ancorată într-o poziţie defensivă faţă de domeniul cunoaşterii şi al ştiinţei viului. De fapt, mai putem vorbi despre textul filosofic ca despre o încercare continuă de umplere a unui vid social.

Nimicul trebuie numit! putem spune că a fost variabila constantă a discursului ştiinţific şi epistemologic. Însă, azi, „*numai filosofia este condamnată să nu mai numească nimicul*. A devenit un discurs pozitiv dacă acceptă mijlocit sau nemijlocit un tip de realitate paralelă sau imaginară (de la mit la metafizică şi până la realitatea primei particule) şi negativ dacă neagă această relaţie postfizică (de la raţionalitate la ştiinţă şi

---

[106] Jürgen Habermas, *Conştiinţă morală şi acţiune comunicativă*, (Bucureşti: Editura All, 2000), 27.

[107] Jürgen Habermas, 28.

pozitivism)"[108]. Caracterizarea discursului gnoseologic pozitiv sau negativ nu trebuie să aibă nimic peiorativ. Este vorba numai despre procesul acceptării: fie al relaţiilor care depăşesc empiricul, sau argumentarea formal-raţională, fie al negării acestor relaţii. Oarecum cinic, observăm faptul că modernitatea inversează raportul definirii discursului filosofic, situând pozitivul într-un plan empiric absolut şi stabil prin esenţa lui limitat, şi negativul într-un raport evident incert şi nedemonstrabil. Dar, prin gândirea premiselor metacomunicării, ale autoreferenţialităţii limbajului, ale sistemului corp-minte, studiul filosofic se suprapune, ca atitudine, în mod constant peste cel ştiinţific, sau dimpotrivă?

În ultimul rând, prin abordări analitice extreme, filosofia este, pentru o mare parte a necunoscătorilor şi pentru o parte a specialiştilor, fie speculativă şi fără de sens, fie pozitivă şi fără de substrat. Datorită acestor premise, concluziile propedeutice şi socio-culturale care apar sunt dezastruoase: *enunţul filosofic este în esenţa lui imoral*[109]. Este imoral să imiţi şi să afirmi, în acelaşi timp, că eşti original! Dar, este moral să afirmi vreodată că ai depăşit imitaţia? În primul caz, filosoful se imită pe sine (prin altul fenomenologic, prin sinele hermeneutic sau

---

[108] Regis Roman, *Textul limbajului şi subtextul discursului*, (Arad: "Vasile Goldiş" University Press, 2007), 11.

[109] Numai „În logică nu există morală. Fiecare poate să-şi construiască, aşa cum vrea, logica sa, adică forma sa lingvistică. …" pentru a vorbi şi pentru a-şi demonstra propriile determinări sintactice, dar fără a mai face examinări filosofice, este un argument utilizat de către Rudolf Carnap, *Vechea şi noua logică*, (Bucureşti: Editura Paideia, 2001), 9.

printr-un om istoric-cultural) şi încearcă să impună o cvasi-realitate relaţionată socio-conceptual. Însă, şi omul sau individul concret este tot un fragment al realităţii! În cel de-al doilea caz, filosoful imită şi reproduce cât mai fidel fenomenul natural, crezând că nu îl depăşeşte. Omul nu mai este un fragment al realităţii? Ultimele judecăţi arată că la nivel semantic, problema pusă este intuitiv paradigmatică din cauza procesului negării autoreferenţialităţii, deoarece arată că acceptăm în mod natural: fie universul propoziţiilor nedemonstrabile, fie universul tautologiilor! Ironic, în câmpul semantic uman, sunt acceptate ambele universuri. Doar, oricare univers afirmat ca necesar conduce la apariţia unor noi consecinţe imorale - deoarece, în ambele cazuri, subiectul se regăseşte în situaţia unei incompletitudini structurale şi ontologice.

Argumentele şi funcţiile expuse au descris mecanismele formal-binare ale raţionalităţii umane caracteristice societăţii moderne în care omul vrea să se distanţeze în mod absolut de exteriorul lui (diferenţă ontologică) ori în care vrea să se identifice în mod complet cu Eul lui (empatie epistemică). Mecanismele întrebuinţate au definit prototipurile şi argumentele care au fost utilizate în mod critic pentru depăşirea studiului clasic/modern al filosofiei. Gândirea filosofică s-a mişcat deseori într-o lume a comprehensiunii binare, dar şi absolutizate, prin acceptarea implicită a unui univers stabil: faţă de principii, faţă de legi, faţă de realitatea sensibilă. Era necesar să mai fie făcut un singur pas: trebuia relativizat universul stabil pentru a se aduce un plus în imaginaţie, în epistema cunoaşterii, respectiv în cuvinte. Cuvintele trebuiau să fie eliberate de lanţurile

definiţiilor universului stabil. Numai astfel a putut apare un ceva nou care poate să poarte numele de postmodern.

În rezumat, toate problemele puse au dat naştere unei întrebări critice elementare, formulate în analiza limbajului contemporan: *care sunt condiţiile de posibilitate ale studiului filosofic actual*? Studiul filosofic se află în situaţia în care trebuie să-şi recâştige semnificaţiile, negate de dezvoltarea pozitivă a ştiinţelor socio-umane. Acestea, prin structură, ajung să critice ori să nege filosofia, considerând că numai ele sunt în măsură să vorbească despre cunoaştere şi se amăgesc în legătură cu eliminarea cuvintelor şi textelor speculative, realizată tocmai prin distanţarea faţă de filosofie. Filosofia trebuie să-şi redefinească sensul prin surprinderea socială a limitelor sale şi prin facilitarea accesului la sine însuşi, prin cultură şi comunicare. Folosind conceptul de „câmp cultural" propus de Bourdieu[110] putem analiza prestigiul unei instituţii ca pe un teren în care se manifestă opoziţii culturale şi, mai mult, apare o piaţă specifică generatoare de valori, idei. Acest câmp impune un stil, o manieră proprie de ancorare în realitate. Toate se pot realiza, în concepţia actuală, desigur, cinic, prin eliminarea filosofiei, a logicii din cadrul învăţământului preuniversitar sau universitar? Desigur, doar idealul politic înseamnă un electorat mediocru prin multă îndobitocire. Se naşte omul constant fără orizont sau mereu nevertebrat în actualitate. Utopia studiului filosofic în educaţia formală din ţara noastră constă în faptul că i se reduce în mod constant din importanţa instructivă ca şi cum ar fi soluţia eliminării

[110] Pierre Bourdieu, *Economia bunurilor simbolice*, (Bucureşti: Editura Meridiane, 1986).

tuturor elementelor negative din cadrul sistemului de învăţământ din România. Efectul administraţiei publice centrale descrie, evident, şi utopia demersului politic care arată că România poate să aibă un viitor civilizatoric şi cultural naţional.

Cătălin Vasile Bobb
Iulia Grad

Filosofia în/şi educaţie. Perspective critice – limite şi deschideri

Perspective critice asupra locului şi rolului filosofiei

Situaţia "critică" în care se află filosofia poate fi abordată atât dintr-o perspectivă ceva mai generală cât şi referindu-ne la cadrul strict al situaţiei instituţionale a filosofiei în România. Desigur, cele două planuri sunt intercalate şi nu pot fi analizate independent. Considerăm că o privire largă poate folosi ca o bună introducere în cazul specific al problemei pe care vrem să o discutăm, însă, imediat, trebuie să precizăm şi valenţele particulare în care o astfel de problemă poate fi situată. Ne referim aici la două posibile contextualizări oferite de filosofi precum Buber şi Ricoeur încercând, prin prisma lor, să elucidăm capacitatea filosofiei de a da un răspuns în două planuri distincte: cuvântul şi educaţia, care la rândul lor răspund situaţiei problematice în care filosofia se regăseşte astăzi. Astfel, articolul de faţă îşi propune, pe de o parte, să redea liniile generale ale situaţiei „critice" în care filosofia se află apelând atât la analizele situaţiei instituţionale ale filosofiei în contextul românesc dar şi în cel internaţional şi, pe de altă parte, să integreze reflecţiile filosofice ale gânditorilor deja amintiţi.

Jason Sanley, în articolul *The Crisis of Philosophy*,[111] încearcă să creioneze elementele generale prin care filosofia şi-a pierdut inevitabil rolul de *mathesis universalis*. Lăsând la o parte parti-pris-urile fireşti, câteva aspecte merită amintite în contextul discuţiei noastre. Diagnosticând situaţia filosofiei în spaţiul academic american, una din concluziile surprinzătoare este aceea conform căreia, spre deosebire de literatură sau arte (şi ele împărţind acelaşi statut infam al filosofiei, în sensul lipsei de eficacitate pe piaţa muncii în societatea postindustrială), care au un impact şi un public important în afara universităţii, filosofia, din contră, se cantonează exclusiv în spaţiul academiei. Privind nostalgic înspre trecut, Sanley ne reaminteşte că opere filosofice fundamentale produc realmente o schimbare în cadrul societăţii, ceea ce astăzi pare a nu se mai întâmpla. Totuşi, concepte precum identitate, alteritate, celălalt, subiecte predilecte a unor domenii umaniste precum *cultural studies*, *religious studies*, *gender studies* etc., impuse de situaţia actuală a societăţii umane, nu pot fi epuizate, studiate, fără o prealabilă cunoaşterea profundă a conceptelor centrale pe care doar filosofia le oferă. Înstrăinarea filosofiei de astfel de programe pare paradoxală întrucât, ca un soi de ironie istorică, filosofia este cea care le face posibile şi le oferă cadrele conceptuale. Iată ce ne spune autorul american: "Dacă scopul umanioarelor este de a chestiona prejudecăţile şi credinţele populare, cu scopul de a forma un cetăţean mai bun şi mai tolerant într-o lume diversă şi globalizată, metodele filosofului … sunt indispensabile."

---

111 http://www.insidehighered.com/views/2010/04/05/stanley

Bineînţeles, ideile aminte mai sus nu au pretenţii exhaustive, ci doar doresc să facă o introducere în problema vastă a locului şi rolului filosofiei în societatea contemporană, precum şi în sfera educaţiei. Astfel, în acest sens, putem menţiona şi analizele desfăşurate de câţiva cercetători români. Din interviurile realizate de către Sandu Frunză şi Mihaela Frunză, ca parte a proiectului *Investigarea raportului dintre filosofie, religie, ideologie în vederea stabilirii de strategii de ieşire din criză a filosofiei şi promovarea ei în sistemul educativ românesc*, amintim două perspective extrem de interesante asupra situaţiei filosofiei oferite de Howard Robinson şi Hanoch Ben-Yami, ambii profesori la Central European University. Hanoch Ben-Yami insistă asupra posibilelor carenţe pe care învăţământul filosofic tradiţional le prezintă, menţionând vina pe care o poartă o abordare preponderant istorică adoptată în mod obişnuit la orele de filosofie.[112] Pornind din acest loc, Hanoch Ben-Yami insistă asupra posibilelor deschideri prin care cursurile de filosofie pot deveni mai atractive (spre exemplu, problematizări ale unor situaţii actuale). De asemenea, Hanoch Ben-Yami semnalează un alt aspect interesant în convergenţa dintre filosofie şi etică precum şi concurenţa care se creează între filosofie şi teologie. Firesc, din punctual de vedere al profesorului budapestan, ar fi ca etica să fie predată de licenţiaţi în filosofie şi nu de teologi. În acest loc merită să menţionăm şi situaţia similară pe care o regăsim şi la nivelul învăţământului

[112] Sandu Frunză, Mihaela Frunză, Interviu cu Prof. Hanoch Ben-Yami, Department of Philosophy, CEU Budapest, 16 iunie 2008.

românesc aşa cum este ea descrisă de către Sandu Frunză, Mihaela Frunză şi Claudiu Herţeliu [113].

O altă cauză majoră a crizei filosofiei este identificată de către Howard Robinson în faptul că în alegerea specializării urmate, criteriul determinant este piaţa muncii, mai exact, lipsa perspectivelor pe care filosofia le oferă în cadrul pieţei muncii.[114] Însă, plecând de la faptul concret că absolvenţii de filosofie sunt într-un grad mare absorbiţi de piaţa muncii, Robinson subliniază necesitatea unei schimbări de perspectivă asupra percepţiei general peiorative în care filosofia este cantonată. Desigur, Howard Robinson conştientizează nota relativ utopică pe care ne-o oferă, însă consideră că în alegerea unor specialităţi criteriul nu trebuie să fie decât în puţine cazuri (medicina, dreptul etc.) urmarea unei anumite cariere, afirmând că o persoană bine educată nu trebuie să fie educată exclusiv într-un domeniu specific, adică specializarea excesivă creează

[113] Sandu Frunză, Mihaela Frunză, Claudiu Herţeliu, „Filosofie, ideologie, religie. O încercare de a înţelege ce se întâmplă cu filosofia în sistemul de educaţie din România, *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, volume 8, no. 22, (Spring 2009): 129-149. Vezi şi Sandu Frunză, „A Stereotype: The Lack of the Social Utility of Philosophy", *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, volume 8, no. 24, (Winter 2009): 311-328; Sandu Frunză, Mihaela Frunză, „Aspects Concerning the Crisis of Philosophy in the University System from Romania", *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, volume 8, no. 24, (Winter 2009): 329-349; Sandu Frunză, Mihaela Frunză, „Philosophy and the Labor Market in Romania", *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, volume 9, no. 25, (Spring 2010): 28-58.

[114] Sandu Frunză, Mihaela Frunză, Interviu cu Prof. Howard Robinson, Department of Philosophy, CEU Budapest, 16 iunie 2008.

imense carenţe la nivelul elementar al unei educaţii generale. Este vorba aici despre deschiderile pe care ţi le oferă o educaţie preponderent axată pe cunoştinţe şi nu pe capacităţi. Înţelegem nota distinctă în faţa noului criteriu european de învăţământ preponderent axat pe capacităţi şi nu pe cunoştinţe, însă merită să reflectăm asupra gândului exprimat de Howard Robinson.

Focalizând analiza şi privind înspre contextul specific al învăţământului românesc se impune să semnalăm pentru început un paradox. Citind în paralel, *Legea educaţiei naţionale*[115] şi *programa şcolară pentru disciplina filosofie*, nu se poate să nu observăm similarităţile evidente dintre, pe de o parte, idealul educaţional pe care sistemul de învăţământ şi-l propune şi anume: "dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, a personalităţii umane în asumarea unei scale de valori necesare pentru construcţia unei economii şi a unei societăţi a cunoaşterii", şi, pe de altă parte, ce îşi propune predarea disciplinei filosofie, şi anume formarea unor competenţe generale (utilizarea conceptelor specifice ştiinţelor sociale pentru organizarea demersurilor de cunoaştere şi explicare a unor fapte, evenimente, procese din viaţa reală; aplicarea cunoştinţelor specifice ştiinţelor sociale în rezolvarea unor situaţii problemă, precum şi în analizarea posibilităţilor personale de dezvoltare; cooperarea cu ceilalţi în rezolvarea unor probleme teoretice şi practice, în cadrul diferitelor grupuri; manifestarea unui comportament social activ si responsabil, adecvat unei lumi în schimbare; participarea la luarea deciziilor si la rezolvarea problemelor comunităţii), şi transmiterea unor

[115] www.edu.ro

valori şi atitudini (gândire critică şi divergentă; disponibilitate pentru dialog şi dezbatere; curiozitate şi interes pentru studiul filosofiei; coerenţă şi rigurozitate în gândire şi acţiune; conştientizarea identităţii personale, acceptarea diversităţii şi valorizarea pozitivă a diferenţelor; solidaritate şi asumarea responsabilităţii faptelor personale).

Apelând la o hermeneutică superficială a celor documente oficiale, acestea ne pot face să credem că autorii celor două documente ar fi cam aceiaşi, ceea ce mai departe, ca o concluzie directă ne invită să credem, pe noi lectorii documentelor, că statutul filosofiei la nivelul instituţiei supreme se bucură de un prestigiu şi o autoritate de neegalat (de neegalat de nici una din celelalte discipline cuprinse în aria curriculară *Om şi Societate* precum religie, istorie, psihologie etc., poate doar cu o singură excepţie, şi aceea paradoxală, a logicii, care, la rândul ei şi ea se află într-o situaţie dificilă, la fel ca şi filosofia).

Această similaritate este însă într-o frapantă neconcordanţă cu locul pe care filosofia (şi logica) ca disciplină de învăţământ îl ocupă. Avem în vedere, în mod special, eliminarea studiului filosofiei din curricula liceelor cu profil tehnologic, care reprezintă mai mult de 40% din numărul liceelor din România[116]. Contextul românesc este analizat pe larg de Sandu Frunză, Mihaela Frunză şi Claudiu Herţeliu într-o serie de articole publicate în JSRI. Autorii identifică mai multe cauze ale

[116] Sandu Frunză, Mihaela Frunză, Claudiu Herţeliu, „Filosofie, ideologie, religie. O încercare de a înţelege ce se întâmplă cu filosofia în sistemul de educaţie din România", 129-149.

situaţiei amintite: continua reformare a învăţământului românesc, plecând de la motivaţii ca aerisirea curriculei, introducerea unor noi materii market oriented – educaţie antreprenorială, economie aplicată şamd. – promovarea mai degrabă a formării de competenţe în defavoarea transmiterii de cunoştinţe; accentuarea specializării stricte, în detrimentul culturii generale; prejudecata privind inutilitatea practică a filosofiei şi lipsa de perspectivă de absorbţie pe piaţa muncii a viitorilor absolvenţi de filosofie. Un alt motiv important, amintit de nenumărate ori ar fi competiţia detaşat câştigată de disciplina de învăţământ religie în detrimentul filosofiei, în contextul susţinerii politice de care prima se bucură.

Fără îndoială, putem discuta, în anumite limite, despre o criză a filosofiei dintr-o perspectivă instituţională. În acest sens, considerăm că rolul şi valenţele inerente filosofiei se impun şi respectă întocmai cerinţele formulate de însăşi sistemul educaţional luat ca întreg. Necesitatea studierii filosofiei nu face decât să respecte ceea ce însuşi ministerul formulează ca priorităţi atunci când avem în vedere scopurile şi rolul procesului educaţional.

Cuvânt şi educaţie. Locul şi rolul filosofiei

Să ne despărţim pentru o clipă de liniile sociologice, empirice poate chiar statistice care dovedesc starea problematică în care filosofia se află şi să încercăm să înţelegem această stare de fapt prin intermediul unor filosofi precum Paul Ricoeur şi Martin Buber.

Recapitulând, putem spune că situaţia problematică în care se află filosofia pare a se înrădăcina în relaţia sa cu practica şi comportă două elemente

distincte. Mai întâi, lipsa de utilitate, mai apoi situaţia deficitară a filosofiei ca disciplină de învăţământ. Lipsa oricărei utilităţi pare, în cele din urmă, a fi argumentul esenţial în favoarea relativei marginalizări de care "se bucură" "cenuşăreasa ştiinţelor umane" precum o numeşte Sandu Frunză. Desigur, totalitatea argumentelor, aşa cum le regăsim în articolele, interviurile, studiile menţionate, nu par decât reiterări ale unor acuze ubicue în istoria filosofiei prin care acesteia îi este alocat locul şi rolul "jocului gratuit" cu cuvintele. În acest cadru, destul de lax, vom investiga locul şi rolul acestui "joc gratuit" cu cuvintele pe care-l "joacă" filosofia încercând să-l plaseze în lumina a două perspective diferite şi în acelaşi timp complementare. Complementare întrucât încercăm să stabilizăm dificila relaţie care se instituie între teorie şi practică, investigând în acelaşi timp eficacitatea gândului filosofic ca rol formator în procesul educaţional. Distanţa dintre teorie şi practică (acuză implicit regăsită atunci când discutăm despre locul şi rolul filosofiei) poate fi cu uşurinţă surprinsă şi, spunem noi, în acelaşi timp nuanţată, la nivelul elementar al sistemului educaţional formativ. Situarea filosofiei în cadrul ştiinţelor umaniste pare a-i înlătura orice necesitate atunci când aducem în discuţie ştiinţele exacte. Însă, pornind din mijlocul gândirii dialogice a filosofului Martin Buber, putem oferi o interpretare a efectelor, consecinţelor precum şi implicaţiilor pe care filosofia le poartă la nivelul cel mai simplu al educaţiei, şi anume nivelul formării oricărei persoane. Astfel, va trebui să sondăm alternativele pe care filosofia le oferă atât la nivelul mult disputatei paradigme praxis-theoria cât şi la nivelul elementar al formării umane.

În ciuda complexităţii sarcinii pe care şi-o asumă demersul nostru, care pare a fi într-o frapantă neconcordanţă cu limitele unei investigaţii ce face referire doar la anumite aspecte ale gândirii celor doi filosofi, considerăm că este utilă analiza propusă în încercarea de a sublinia locul şi rolul pe care filosofia îl ocupă în sfera praxisului, atât la un nivel teoretic cât şi la unul specific sferei pedagogice. Deşi alăturarea celor doi gânditori pare a fi cel puţin neobişnuită, totuşi considerăm că analizele pe care le propun ne pot ajuta să creionăm două perspective complementare asupra *locului* şi *rolului* filosofiei, care pot fi condensate în două moduri de a aborda filosofia: pe de o parte, ca pe o paradigmă unificatoare în dialectica *praxis-theoria* şi, pe de altă parte, ca pe un loc *formator* în contextul procesului educaţional.

Cuvânt şi acţiune. Filosofia ca paradigmă unificatoare

Într-un articol intitulat sugestiv *La parole est mon royaume*[117], Paul Ricoeur precizează, într-o formă caracteristică filosofiei sale, valoarea cât şi lipsa de eficacitate pe care gândul filosofic îl poate avea în faţa unei civilizaţii dominate de muncă. Desigur, Ricoeur circumscrie îndată punctul precis de la care reflecţia sa asupra muncii pleacă: munca înţeleasă „ca luptă cu natura fizică în vechile meserii şi în cadrul maşinismului industrial; apoi, din aproape în aproape, noţiunea de muncă se amplifică până ajunge să înglobeze şi toate activităţile ştiinţifice, morale şi chiar speculative şi tinde

[117] Paul Ricoeur, *La parole est mon royaume*, (Cuvîntul este regatul meu) Esprit, feb.1955

către noţiunea foarte nedeterminată a unei existenţe militante a omului şi nu a uneia contemplative"[118]. Reabilitarea *naturii contemplative* în faţa *existenţei militante* este punctul de fugă sub care analiza lui Ricoeur se desfăşoară. Înlocuind, termen cu termen, natura contemplativă prin *cuvânt*, respectiv existenţă militantă prin *acţiune* putem să chestionăm subtila analiză pe care Ricoeur o duce la nivelul dialecticii dintre „muncă şi vorbire". Mai mult, putem chiar să producem o dublă înlocuire: munca şi vorbirea nu fac decât să reflecte planul teoriei şi al practicii. Astfel, contopirea planurilor, înlăturarea alegerii, este cerinţa pe care Ricoeur mizează: „cred în eficacitatea reflecţiei fiindcă eu cred că măreţia omului stă în dialectica muncii şi a vorbirii; a spune şi a face, a semnifica şi a acţiona sunt prea întrepătrunse pentru ca o opoziţie durabilă să poată fi instituită între „theoria" şi „praxis"[119].

Acest tip special de dialectică dintre muncă şi vorbire ne poate oferi, cred, o înţelegere adecvată prin care am putea decripta mai bine situaţia problematică a filosofiei. Această distincţie dintre a spune şi a face îşi capătă, fără îndoială, deplina consistenţă în câmpul filosofiei. Filosofia (natura contemplativă) ar sta pe versantul teoriei şi nu ar avea nicio legătură cu versantul destul de abrupt şi din acest motiv atât de real al practicii (existenţa militantă). Puţină imaginaţie este necesară pentru a înţelege deplina ruptură dintre teorie şi practică atunci când vorbim despre filozofie. La fel, cu şi mai puţină imaginaţie, putem înţelege de ce intelectualul este

[118] Paul Ricoeur, *Istorie şi Adevăr*, (Bucureşti: Ed. Anastasia, 1996), 231

[119] Ricoeur, *Istorie şi Adevăr*, 14-15

mereu „torturat de regretul de a nu fi făcut nimic cu mâinile sale". Oricum ar sta lucrurile şi oricât de banală ar fi o astfel de poziţionare în raport cu destinul destul de precar şi lipsit de practică (acţiune) al gândului filosofic, analiza noastră porneşte din marginea reflecţiei lui Ricoeur asupra dialecticii dintre teorie şi practică ca efect direct al dialecticii dintre vorbire şi acţiune. Mizăm, mai întâi, în exclusivitate, pe dialectica dintre a spune şi a face pentru a înţelege marginalizarea filosofiei la nivel instituţional, ca, mai apoi, în al doilea rând, apelând la aceeaşi dialectică să întrezărim posibilităţile, desigur speculative, nu de a da o soluţie în faţa acestei marginalizări, cât mai degrabă de a înţelege „falsa" problemă pe care criza în discuţie o formulează şi de a evidenţia rolul formator al filosofiei la nivelul educaţiei. Cert este faptul că pentru Ricoeur a spune şi a face trebuie privite împreună, sau, mai clar, *theoria* şi *praxisul* nu sunt domenii atât de distincte precum par, ci, dimpotrivă sunt profund legate unul de celălalt.

Imediat, pentru a nu fi acuzaţi de imensitatea domeniului pe care îl deschide cuplul teorie-practică, trebuie să întrebăm: cărei cerinţe răspunde această suprapunere aproape totală între teorie şi practică sau care este factorul declanşator care stipulează dizolvarea diferenţelor dintre a spune şi a face? În ochii lui Ricoeur ar fi vorba despre *problema* pe care o pune supremaţia unei civilizaţii a muncii în faţă unei culturi a vorbirii. Munca (fizică, industrializată, mecanică, parcelată, orientată spre profit) subsumată prin verbul *a face*, pare să fi câştigat iremediabil în faţa vorbirii (literatura, filosofia, învăţământul universitar specific ştiinţelor umane) subsumată prin verbul *a spune*. Analiza filosofului francez se plasează la nivelul unei fenomenologii „a lui *a spune* şi

a face" extrapolând-o apoi „la un nivel foarte înalt de complexitate prin intermediul problemelor pe care le ridică în zilele noastre situaţia literaturii într-o civilizaţie tehnică, dificultăţile Universităţii, orientarea învăţământului tehnic, problemele umane ale maşinismului industrial"[120]. Să nu complicăm inutil problema. Pentru Ricoeur, la acest nivel elementar al analizei, munca poate fi înţeleasă drept activitatea care produce obiecte, pe câtă vreme, vorbirea ar fi lipsită, deposedată, tocmai de acest atât de necesar produs. Dacă eficacitatea muncii poate fi inventariată, nu acelaşi lucru se întâmplă cu „activitatea" vorbirii. În alte cuvinte şi mult mai simplu „vorbirea este întotdeauna într-o anumită măsură, gratuită: niciodată nu e sigur că o vorbire ar fi utilă; pentru că ea caută, trezeşte nevoi, reînnoieşte uneltele; dar ea îşi poate fi suficientă sieşi în diversele axiomatici; ea constată, interoghează; ea invocă. Ea poate de asemeni vorbi pentru a nu spune nimic, poate sporovăi, minţi, înşela şi, în fine, poate delira. De aceea, munca ruşinează cu uşurinţă vorbirea care, se pare, nu face nimic. Hamlet spune vanitatea zicerii: *words! words! words!* "[121]

Desigur, este imprudent să spunem că Ricoeur propune aici o reabilitarea a „vorbirii" (a cuvântului) în raport cu „munca" (acţiunea). Mai mult, şi mai imprudent ar fi să susţinem că Ricoeur încearcă să demonstreze efectul culturii (înţeleasă ca sumă a operelor filosofice, poetice, literare) asupra civilizaţiei industriale. În acelaşi timp, suprafaţa atât de banală a chestiunii impune să spunem că Ricoeur nu va avansa în analize care să

[120] Ricoeur, Istorie şi Adevăr, 230
[121] Ricoeur, Istorie şi Adevăr, 245

demonstreze în ce fel civilizaţia muncii este efectul direct al unei culturi a cuvântului. Scopul analizei sale este ceva mai limitat. Ricoeur nu face decât să aducă în prim planul discuţiei elementele constitutive ale unei civilizaţii a muncii. Posibilitatea de existenţă a unei culturi a muncii este susţinută în ochii lui Ricoeur, în totalitate, de prioritatea cuvântului: „nu există un ţinut al muncii şi un imperiu al cuvântului care s-ar limita din afară, ci există o forţă a vorbirii care traversează şi pătrunde tot ce e omenesc, inclusiv maşina, unealta şi mâna”[122]. Vorbirea este situată, în cadrul gândirii lui Ricoeur drept polul opus sau limită a muncii „vorbirea va fi pentru noi acest *altul* care justifică şi contestă gloria muncii”[123].

Cu alte cuvinte, este vorba despre o critică a civilizaţiei în care munca este categoria socială dominantă (de aici de altfel şi constatarea uşor resemnată a supremaţiei pe care economistul o are în faţa filosofului). De fapt, întreaga analiză ricoeuriană se vrea un răspuns în faţa a două *mistificări* produse de civilizaţia muncii industriale. Nefiind interesaţi de critica pe care Ricoeur o aduce marxismului este suficient să amintim doar prima mistificare, ce ar consta „în a face din cultură în ansamblul ei o slăvire a întreprinderii tehniciste şi, ca să vorbim pe şleau, a face din ea un factor de industrializare. Dacă civilizaţia muncii constă în a propaga un tip de om eficient, pragmatic, fascinat de succesul tehnologiei, al întreprinderii colective de producţie, şi devorat între altele de folosirea cotidiană a produselor muncii sociale,

[122] Ricoeur, Istorie şi Adevăr, 232
[123] Ricoeur, Istorie şi Adevăr, 233

trebuie să recuzăm acest nou fetiş, oferit admiraţiei noastre sub nobila etichetă a civilizaţiei muncii"[124].

Locul ocupat de către civilizaţia muncii prin cele două mistificări produse poate fi supusă unei critici în totalitate bazate pe posibilităţile deschise de către vorbire: „vorbirea imperativă prin care mă hotărăsc, producând o decizie în confuzia mea afectivă; vorbirea dubitativă prin care mă interoghez şi mă contest; vorbirea indicativă prin care mă examinez, mă constat şi mă declar ca atare; dar si vorbirea lirică, prin care cânt evenimentele fundamentale ale speciei umane şi ale solitudinii[125]. Situat în planul contemplativ al existenţei umane, prin intermediul uneltelor de care vorbirea dispune, putem chestiona atât construcţia cât şi eficacitatea unei culturi a muncii.

Rolul pe care Ricoeur îl acordă „vorbirii" funcţionează atât în faţa cât şi în spatele unei civilizaţii a muncii. În faţa muncii pentru că deschide posibilitatea autentică a individului de a se realiza (în contemplare, în speculaţie, în invocare); în spatele muncii pentru că ne arată sub ce formă munca se construieşte pe valenţele aproape inefabile ale vorbirii (imperativ, dubitativ). În fapt, întreaga analiză ricoeuriană vrea să ţină în balans civilizaţia muncii faţă în faţă cu civilizaţia cuvântului. "Întreaga noastră analiză a dialecticii muncii şi a vorbirii ne avertizează că o civilizaţie care pierde acest soi de respiraţie între funcţia critică şi cea poetică a vorbirii şi funcţia eficace a muncii este condamnată cu termen fix la stagnare"[126]. Cele patru servicii pe care vorbirea le face muncii (corectiv, compensatoriu, de întemeiere, creator)

[124] Ricoeur, Istorie şi Adevăr, 251
[125] Ricoeur, *Istorie şi Adevăr*, 244
[126] Ricoeur, Istorie şi Adevăr, 251

funcţionează ca un soi de panaceu împotriva mistificărilor amintite[127]. Punctul de inserţie al reflecţiei filosofiei lui Ricoeur este distanţa instaurată între contemplaţie şi muncă. Contemplaţia înţeleasă ca activitate *neproducătoare*, ineficientă, pe de o parte, şi munca înţeleasă ca activitate producătoare.

De fapt, ceea ce este esenţial în limbaj scapă naturii muncii „vorbirea semnifică şi nu produce. La capătul producţiei se află un efect real, la capătul vorbirii se află un sens înţeles"[128]. În acest loc al diferenţei dintre efectul real pe care îl produce acţiunea şi efectul semnificaţiei pe care îl produce vorbirea putem regăsi atât mizeria cât şi măreţia gândului filosofic. „Acest vid de semnificaţii este fără îndoială la originea mizeriei limbajului şi a mizeriei filosofiei: dar mai întâi el face grandoarea limbajului, căci tocmai prin acest vid de semnificaţii care desemnează fără a face ceva, vorbirea articulează şi structurează acţiunea."[129]

În acest context putem înţelege mai bine falsa problemă pe care o deschide alegerea între o civilizaţie a existenţei militante sau o cultură a existenţei contemplative, sau, mai bine, între teorie şi practică. Cele două sunt inexorabil întrepătrunse pentru a putea decanta un raport de forţă declarând triumfător superioritatea acţiunii aspra vorbirii. Adică, declarând superioritatea „*existenţei militate a omului*" în faţă „*existenţei contemplative*". Astfel, distanţa dintre teorie şi practică, dacă încercăm să o gândim în cadrele stabilite de filosoful francez, este dizolvată.

---

[127] Ricoeur, *Istorie şi Adevăr*, 245-246
[128] Ricoeur, Istorie şi Adevăr, 245
[129] Ricoeur, Istorie şi Adevăr, 255

Poate că niciunde altundeva nu putem exploata mai bine dialectica teoriei şi a practicii, a cuvântului şi a lucrului făcut cu propria mână decât la nivelul procesului educativ-formator. În acest demers plecăm de la Martin Buber, un gânditor, un „om atipic", ca să îi folosim propriile cuvinte, care „nu are nici o învăţătură, dar care duce o conversaţie," refuzând rigorile şi normele cercetării tradiţionale. Mai precis, pornim de la teoria educaţiei care se conturează în ansamblul filosofiei sale a dialogului, şi pentru abordarea căreia precizarea anterioară cu privire la metoda adoptată de filosof este esenţială.

Opera lui Buber este una extrem de vastă şi complexă, abordând cele mai diferite domenii, însă nucleul în jurul căruia se construieşte întreaga sa activitatea intelectuală este filosofia. Or, pentru Buber filosofia nu înseamnă un sistem rigid şi definitiv, ci un proces continuu, situat în spaţiul concret al vieţii trăite, iar filosoful nu are sarcina de a transmite adevăruri definitive, ci trebuie să elibereze oamenii de iluzii şi să îi ajute să vadă mai clar adevărul propriei lor exprienţe. Pentru Buber, „filosofia este evaluată nu după capacitatea ei de a oglindi cât mai fidel realitatea obiectivă, cât după puterea de a ilumina şi direcţiona vieţile."[130]

Astfel, specificul filosofiei ca disciplină de învăţământ justifică abordarea ei din perspectiva gândirii

[130] Laurence J. Sielberstein, *Martin Buber's Social and Religious Thought*, (New York: New York University Press, 1989), 11

lui Buber, dacă ne gândim că disciplina filosofie nu trebuie, prin natura ei, să înveţe elevii să *facă* ceva, însă poate şi ar trebui să fie un loc în care ei pot să *devină* ceva.

Teoria despre educaţie a lui Martin Buber trebuie gândită în contextul filosofiei sale a dialogului, ţinând cont de distincţia dintre cuvintele fundamentale Eu-Tu şi Eu-Acela. Această cheie dual ă de interpretare este prezentă în analiza fiecărui aspect legat de procesul pedagogic şi de actorii acestuia. Educaţia este un spaţiu al întâlnirii dintre un Eu şi un Tu, în care profesorul realizează "o selecţie a lumii efective". Laurence Silberstein subliniază similaritatea limbajului folosit de Buber în descrierea procesului educaţional cu cel folosit în Eu şi Tu în descrierea revelaţiei. Ca şi în cazul revelaţiei, elevul iese din întâlnirea cu educatorul nu atât cu o cunoaştere obiectivă, cât cu un puternic sentiment de încredere şi sens, sentiment care dă esenţa actului pedagogic.

În contextul discuţiei de faţă, sugestivă este analiza pe care Buber o realizează în prelegerea *Education* a capacităţii creative a copilului, "instinctul originator", instinctul de demiurg, "pulsiunea inerentă de a face lucruri", de a da formă lumii. Dezvoltarea puterilor creative este scopul principal al procesului de educaţie, pe care Buber îl pune sub semnul îndoielii. "Omul, copilul omului vrea să facă lucruri… Ceea ce este cu adevărat important este faptul că prin acţiunea intens trăită apare ceva ce nu exista înainte".[131] Însă există două experienţe indispensabile vieţii umane la care acest instinct nu poate duce: a împărtăşi şi a intra în reciprocitate. Cu alte

[131] Martin Buber, *Between Man and Man*, (New York: Routledge London and New York, 2004), 106.

cuvinte, "omul originator" este solitar, iar această condiţie este străină vieţii umane. El este solitar până când cineva îl ia de mână, nu doar ca pe un creator, ci ca pe o creatură pierdută în lume. Mâna aceasta trebuie să fie cea a pedagogului, care canalizează forţele creatoare ale copilului în direcţia bună, adică în sensul comuniunii. Instinctul de demiurg nu este singurul, şi cu siguranţă nu este cel mai important obiectiv care trebuie atins în procesul pedagogic, spune Buber. Oricât de important este instinctul de a crea şi inventa, capacitatea de a intra în relaţie cu ceilalţi rămâne caracteristica umană esenţială, iar dacă educaţia trebuie să acţioneze ca forţă umanizată efectivă în viaţa omului modern, trebuie să cultive tocmai acest instinct înnăscut de a relaţiona cu celălalt, această dorinţă de a vedea lumea devenind prezenţă. Totul este pus în slujba rostirii cuvântului fundamental, inclusiv libertatea individuală. Libertatea este tocmai posibilitatea de a împlini destinul. Libertatea autentică nu înseamnă eliberarea de constrângeri şi responsabilităţi, ci este actul personal de a accepta responsabilitatea. "În educaţie, libertatea este posibilitatea de comuniune; este indispensabilă, dar în acelaşi timp, ea singură este inutilă." [132]

Învăţarea anumitor modele de comportament se realizează prin crearea condiţiilor în care aceste comportamente sunt actualizate şi modelate. Astfel, educaţia trebuie să permită experimentarea dialogului şi a relaţiilor autentice respingând bineînţeles relaţiile de putere.

[132] Buber, Between Man and Man, 108.

Buber pune profesorul într-o lume a cuvântului, în care „rasa umană începe în fiecare oră,”[133] iar profesorul are de-a face cu diversitatea întregii lumi atunci când se află în faţa elevilor. Acţiunea sa trebuie să fie una de direcţionare. El trebuie să fie *prezent*, însă în acelaşi timp, este necesar să acţioneze. Cum se face trecerea de la *a fi* la *a face* în acest caz? Ernst Simon pune sub semnul îndoielii artificiul la care recurge Buber: actul conştient trebuie făcut *ca şi cum* nu ar fi făcut. Această ficţiune cu sens a acţiunii nu trebuie totuşi să zdruncine încrederea elevului, esenţială în relaţia dintre cei doi. [134] De fapt, învăţământul în sine nu educă, ci învăţătorul educă, când tace, când vorbeşte, în pauzele dintre cursuri etc. Profesorul educă, în primul rând prin comportamentul său, prin propria sa fiinţă, cu condiţia să fie cu adevărat prezent şi disponibil.

Educatorul trăieşte într-o lume de indivizi care trebuie ajutaţi să se dezvolte în modul lor propriu, să devină persoane. Rolul educatorului este de a pune ordine în realităţile haotice care se impun elevului, de a se transforma într-un adevărat *filtru* care triază mesajele transmise de mediu. Impedimentele educaţiei sunt dorinţa de putere şi erosul, plăcerea, pasiunea ca scop atins în urma unei alegeri. Buber consideră că educatorul trebuie să practice un ascetism nobil, de dragul responsabilităţii unui domeniu de viaţă încredinţat pentru a fi influenţat, şi nu pentru a interfera cu el, nu pentru a-l bruia.

---

[133] Buber, Between Man and Man, 98.

[134] Ernst Simon, *The Philosophy of Martin Buber*, eds. Maurice Friedman, Paul Arthur Schilpp (La Salle: Open Court Publishing, 1967), 556.

Deci, pentru Buber educaţia nu poate fi prescrisă, sub formă de reţete sau planuri, ci se petrece ca urmare a unui proces natural de relaţionare în care educatorul este cu adevărat *prezent*. Astfel, persoana educatorului, mai degrabă decât cunoştinţele sau abilităţile sale, reprezintă forţa educativă.

O aporie asemănătoare celei amintite anterior este abordată de Buber într-o manieră similară. Profesorul, doar în totalitatea involuntară a existenţei sale, poate influenţa totalitatea elevului. Însă acţiunea profesorului trebuie să fie una conştientă şi intenţionată. Această contradicţie aparentă dintre caracterul involuntar şi totuşi intenţionat al educatorului este soluţionată prin afirmaţia conform căreia profesorul este destul de conştient de instinctul şi fiinţa sa naturală încât este capabil să intre conştient şi voluntar în procesul de educaţie. [135]

Deşi procesul pedagogic se derulează sub semnul relaţiei ierarhice, Buber susţine că universul educaţiei este în întregime cel al dialogului. Absenţa reciprocităţii în educaţie poate fi compensată de includerea unilaterală practicată de educator. Acesta trebuie să se situeze simultan la cei doi poli ai realităţii pedagogice: al lui şi al elevului. El este capabil să perceapă fiinţa elevului, în timp ce acesta nu poate să sesizeze complexitatea celui care îl educă.

Bineînţeles, Buber recunoaşte valoarea cunoaşterii pragmatice, obiective, convenţionale în menţinerea continuităţii şi coeziunii vieţii individului. Însă, această cunoaştere este insuficientă. În măsura în care educaţia se limitează la cunoaşterea conceptuală eşuează încercarea de a ajunge la nucleul esenţial al existenţei umane.

[135] Simon, 565.

Cunoaşterea conceptuală, separată de directeţea situaţiei concrete, implică îndepărtarea de concret înspre general. „În discursul conceptual se regăseşte tensiunea îndepărtării unuia de celălalt: semnificăm lucruri diferite prin conceptele noastre, şi astfel nu ne înţelegem unii pe alţii.“[136]

În acest punct, îndoiala formulată de Franz Resenzweig: “Buber oferă mai multă recunoaştere Tu-ului decât oricine altcineva până acum, însă greşeşte când este vorba de Acela”[137], e resimţită şi în contextul discuţiei despre concepţia pedagogică, iar sarcina pe care o au atât profesorul cât şi elevul pare aproape imposibil de îndeplinit.

Dacă ne gândim că scopul esenţial al educaţiei, aşa cum îl vede Buber, este cultivarea capacităţii de relaţionare într-o manieră cât mai autentică, atunci acesta poate fi asumat şi de disciplina filosofie, în măsura în care respectă directeţea concretului.

Astfel, alternativa ruinătoare care obligă la asumarea unuia dintre cele două elemente aşa cum le regăsim în dialectica teorie-practică înţeleasă ca dialectică a cuvântului şi a muncii devine uşor de respins dacă o aplicăm în contextul general al procesului formativ. Cum am putea înţelege educaţia altfel decât edificiu consolidat de către cuvânt? Cum am putea înţelege formarea altfel decât ca rezultat al întâlnirii, al rostirii cuvântului fundamental Eu-Tu, al întîlnirii pe care filosofia o prilejuieşte de îndată ce prezenţa survine?

---

[136] Sielberstein, 193.
[137] Simon, 576.

Marian Suciu

Relevanţa filozofiei confucianiste pentru filozofia românească şi pentru sistemul educaţional din România

Introducere

De-a lungul istoriei, Orientul a reprezentat o zonă de inovaţie şi progres, multe dintre descoperirile asiatice constituind un punct de răscruce, nu doar pentru civilizaţia asiatică, ci şi pentru evoluţia întregii omeniri.

În zilele noastre, Extremul Orient încearcă să armonizeze trecutul cu prezentul pentru a elabora o societate apropiată de cerinţele viitorului. Inovaţia şi evoluţia Asiei de Est şi Sud-Est conduc la cucerirea puterii economice globale. Studiul economiei mondiale arată că avem chiar un model economic specific acestei zone, iar acesta este transpus în termeni de specialitate ca „East Asian Model of Welfare"[138] (*modelul est asiatic de bunăstare*). Acest „model est asiatic de bunăstare" cuprinde: China, Japonia, Coreea de Sud şi Singapore.

Specialiştii consideră că tiparul de dezvoltare economică este influenţat de filozofia confucianistă.[139] Confucianismul influenţează dezvoltarea economică prin faptul că respectul familial, pe care confucianismul îl

[138] Alan Walker şi Chack-kie Wong, "Introduction: East Asian welfare regimes", în *East Asian welfare regimes in transition From Confucianism to globalization*, ed. Alan Walker şi Chack-kie Wong (Bristol: Policy Press, 2005), 3.

[139] Alan Walker şi Chack-kie Wong, 3-4.

dezvoltă în religie, este regăsit şi în marile companii, acest fapt datorându-se mentalităţii asiatice, care socoteşte întreaga societatea ca o extindere a familiei.[140]

Evoluţia confucianismului în Asia de Est

Confucianismul a jucat un rol important în istoria Asiei de Est încă de la apariţia sa în secolul al VI-lea î.Hr. şi continuă să reprezinte până în zilele noastre mai mult decât o religie şi mai mult decât o filozofie. Confucianismul este o etică şi o normă care guvernează viaţa locuitorilor Extremului Orient.

În timp ce raporturile dintre semeni reprezintă baza teoretică a acestei etici, ritualurile şi ceremoniile sunt partea practică a confucianismului. Ritualurile au la bază cultul strămoşilor, deoarece Confucius a organizat cultul strămoşilor şi tradiţia antică a Chinei într-o formă de filozofie religioasă, care duce mai mult spre o etică sau ghid de moralitate. Majoritatea est-asiaticilor consideră confucianismul ca fiind o componentă importantă a vieţii lor şi menţin viu acest curent cultural[141].

Confucius a rămas în istorie datorită sistematizării tradiţiei chineze, acest proces fiind necesar datorită faptului că statul chinez din perioada Zhou (770-256 î.Hr.) era ameninţat de "frământări politice şi sociale iscate de apariţia câtorva mari state independente pe ruinele anticei

[140] Joon-sik Choi, *Understanding Koreans and their Culture* (Seoul: Her One Media Press, 2005), 24-26.

[141] Lėon Vandermeersch, "Confucianismul", trad. Florentina Vişan în *Religiile Lumii*, ed. Jean Delumeau (Bucureşti: Editura Humanitas, 1996), 573.

regalităţi feudale”[142], dar şi datorită raportării la o cultură tradiţională care varia ca interpretare pe teritoriul statelor independente şi care a condus la anumite confuzii. Confucius a reuşit nu doar să structureze o învăţătură unică, care se raportează la tradiţie, dar a reuşit să revoluţioneze şi învăţământul, făcându-l să fie disponibil şi claselor sociale inferioare.

Confucianismul, mai mult decât alte religii, a influenţat sistemul educaţional. În primul rând confucianismul a reprezentat pentru învăţământ o nouă perspectivă spre viitor, dar şi o amplificare a numărului persoanelor care puteau studia. În al doilea rând, el a reprezentat o bază material abundentă, iar această materie nu se referă doar la religie, ea răspunde şi la provocările sociale şi morale.

Noul sistem educaţional chinezesc, influenţat de confucianism, a privit textele care explicau confucianismul ca fiind esenţiale pentru un viitor funcţionar public sau învăţat. Printre textele esenţiale, care erau incluse în programa tinerilor se numără: *Analele lui Confucius* (*Lunyu*), *Marea învăţătură* (*Daxue*), *Doctrinele înţelegerii* (*Zhong yong*), *Mencius* (*Mengzi*), alături de alte trei opere pre-confucianiste (*Cartea schimbărilor*, *Cartea odelor* şi *Cartea documentelor*) şi alături de *Consemnarea riturilor* (*Liji*) şi *Analele Primăverii şi Toamnei* (*Chunqiu*)[143].

Se cerea ca cei care urmau o şcoală chineză să aibă noţiuni foarte aprofundate despre confucianism, această religie fiind un motto al Chinei din aceea perioadă. Sistemul de examinare, consta dintr-o analiză a clasicilor chinezi şi o probă de compunere, sistem ce a fost preluat

[142] Lèon Vandermeersch, 548.
[143] Keith L. Pratt, Richard Rutt, James Hoare, 86-87.

şi de Coreea, considerând că aceste cunoştinţe despre: literatură, ritualuri şi cermonii, filozofie şi viaţă sunt esenţiale pentru cei care lucrează în folosul comunităţii.[144]

Această învăţătură a pătruns şi în statele învecinate cu China, deoarece China a fost modelul Asiei de Est în Antichitate şi în Evul Mediu. În Coreea, influenţa lui Confucius a început să fie resimţită în primele trei secole înainte de Hristos. În anul 372 d.Hr. se va deschide prima şcoală cu influenţă confucianistă din Coreea.[145] Această şcoală îşi va datora apariţia încercărilor Chinei de a cuceri Coreea, iar cea din urmă va încerca să se dezvolte adaptând cultura chinezească la propriile nevoi. În 682 s-a înfiinţat prima academie confucianistă în capitala statului Silla (partea sud-estică a Coreei de Sud de azi).

În timpul perioadei Chosŏn, intelectualii au reuşit să transforme confucianismul în codul de etică al coreenilor. Astfel, se va trece spre o organizare pe verticală, în care respectul faţă de ceilalţi reprezintă motorul societăţii, devenind „the Ultimate Teaching under the Heaven"[146] (învăţătura totală de sub cer). Adaptarea de către coreeni a confucianismului a ajuns la un aşa grad de sofisticare, încât şi chinezii au recunoscut că modul de implementare a învăţăturilor lui Confucius în Coreea este superior celui din China.[147]

---

[144] Pak Chega,"A reexamination of the civil service examination system", trad. Donald Baker, în *Sources of Korean TraditionFrom the sixteenth to the twentieth centuries*, ed. Yŏng-ho Ch'oe, Peter H. Lee şi Wm. Theodore de Bary (New York: Columbia University Press, 2001), 21-22.

[145] Martina Deuchler, 14.

[146] Choi Joon-sik, 15.

[147] Choi Joon-sik, 17.

Din Coreea, cultura chinezească a ajuns în Japonia, Coreea devenind un pod de conexiune între Japonia din perioada Kofun-Yamato (cca.300-710) şi China. Astfel, în perioada în care Silla nu era unificată, au pătruns în Japonia scrisul, budismul şi documentele confucianiste clasice.[148] După ce confucianismul a ajuns în Japonia, a început să influenţeze mentalitatea locuitorilor acestei insule, însă până în perioada Tokugawa (1603-1867) confucianismul nu a influenţat politica, el jucând doar un rol social şi educaţional. Însă începând cu perioada conducerii statului japonez medieval de Tokugwa Ieyasu (1542-1616), confucianismul primeşte un rol deosebit, devenind filozofia după care a fost condusă Japonia.[149]

Etica confucianistă

Scepticismul formulat de către cercetători în cazul moştenirii lăsate de Confucius, pe care discipolii lui au adunat-o în textele ce vor deveni parte a culturii clasice chineze, este cauzat de problema spinoasă a încadrării moştenirii ca fiind religie, filozofie sau etică. Confucianismul aparţine religiei pentru că devine parte a cultului religios chinez, dar este o filozofie pentru că meditează la existenţa şi valoarea vieţii umane - mai întâi în viaţa pământească.

Mircea Eliade denumeşte confucianismul ca fiind „o cale nouă: el (Confucius) a arătat necesitatea şi posibilitatea de a recupera dimensiunea religioasă a

[148] Kenneth G Henshall, *O istorie a Japoniei,* trad. Alina Cârâc, (Bucureşti: Editura Artemis, 1999), 30.

[149] Xinzhong Yao, *An introduction to Confucianism* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), 128.

muncii obişnuite şi a activităţii sociale"[150]. Confucianismul este îmbinarea cultului strămoşilor cu o etică socială.

Confucianismul are ca fundaţie norme morale, reguli ale proprietăţii, modele de comportament şi norme de conduită pentru viaţa de zi cu zi.[151] Etica confucianistă are însă în punctul central etica familială, care este reprezentată de câteva relaţii: relaţia tată-fiu, soţ-soţie şi relaţia dintre fratele mai mare şi fratele mai mic.[152] De fapt relaţia tată-fiu reprezintă în societate: relaţia bătrân-tânăr şi relaţia stăpân-supus.

Pornind de la aceste relaţii, societatea Asiei de Est se structurează întotdeauna vertical, având în vârful piramidei o persoană mai în vârstă, vârsta presupunând înţelepciunea dobândită prin educaţie şi experienţă. Iar modelul acesta a funcţionat de mii de ani, deoarece structura ierarhică face astfel încât fiecare să îşi cunoască locul şi să acţioneze în colectiv sub îndrumarea cuiva. Acest model de colectivism are şi el problemele lui, deoarece, uneori, prin scăderea numărului de persoane din vârful piramidei, acestea pot fi tentate să acţioneze egoist, destabilizând întreaga piramidă.

Importanţa confucianismului pentru economia est asiatică

Pornind de la modelul economiei coreene vom putea observa importanţa confucianismului pentru Asia.

---

[150] Mircea Eliade, Istoria credinţelor şi ideilor religioase. De la Gautama Buddha până la triumful creştinismului, trad. Cezar Baltag (Bucureşti: Editura Ştiinţifică,1991), 27.

[151] Xinzhong Yao, 32.

[152] Xinzhong Yao, 32-33.

În Coreea actuală, atât guvernul, cât şi conglomeratele de afaceri (*chaebõl*) sunt „orientate după o anumită structură”[153]. Aceste structuri din cadrul guvernului sau al conglomeratelor de afaceri sunt stabilite pe baza relaţiilor confucianiste, deoarece comunitatea reprezintă familia extinsă. Astfel, preşedintele fondator este văzut ca şi bunicul familiei, în timp ce preşedintele reprezintă figura tatălui familiei.[154] Relaţia dintre angajaţi şi preşedinţi este una dintre părinte şi copil, adică relaţia tată-fiu. În modul în care conducătorul familiei, bunicul sau tatăl, are ultimul cuvânt de spus în legătură cu o anumită problemă, tot astfel şi conducătorul unei companii are ultimul cuvânt de spus. Nu afirm că ceilalţi membri nu îşi expun opinia, ci că opinia liderului este considerată ca fiind cea corectă şi de ceilalţi membri ai familiei.

Directorul de departament reprezintă imaginea fratelui mai mare din familie[155], iar în acest caz avem de-a face cu relaţia frate mai mare-frate mai mic, relaţie în care cel care se află în inferioritate ascultă nu doar de părinte, ci şi de sfaturile fratelui mai mare.

În cele enunţate mai sus am putut observa rolul practic pe care îl are confucianismul în societatea coreeană contemporană. Putem observa că firmele care aplică direct etica confucianistă, de care am vorbit în capitolul de mai sus, sunt adevărate motoare economice ale Coreei. Faptul că fiecare individ îşi cunoaşte rolul în societate nu e altceva decât primul pas spre crearea

[153] Young-chan Ro, „Korean Worldview and Values: Economic Implications”, *The review of Korean studies*, 2 (1999): 47.
[154] Choi Joon-sik, 26.
[155] Choi Joon-sik, 26.

armoniei. Această armonie face ca firmele să nu intre în probleme de confuzie în conducere.

Societatea chineză şi cea japoneză au termeni distincţi care desemnează fratele mai mare şi fratele mai mic. Pentru frate mai mare avem termenul *oniisan* în japoneză şi *gēge* în chineză. În timp ce fratele mai mic este denumit în japoneză *otōtosan* şi *dìdi* în chineză. Vedem că, la nivelul limbii, respectul confucianist al fratelui mai mic faţă de fratele mai mare se exprimă prin diferenţiere, fratele mai mic şi fratele mai mare având fiecare un cuvânt separat prin care să fie diferenţiat. Acest lucru arată influenţa puternic confucianistă la care au fost expuse ţările est-asiatice.

Spre deosebire de cele două limbi de mai sus, în limba coreeană avem termeni diferiţi pentru a denumi: fratele mai mare al unui băiat (*hyong*), sora mai mare a unui băiat (*nuna*), fratele mai mare al unei fete (*oppa*), sora mai mare a unei fete (*onni*), fratele mai mic pentru un băiat şi pentru o fată (*namdongsaeng*) sau sora mai mică a unei fete şi a unui băiat (*yodongsaeng*). Putem să observăm că există mai mulţi termeni specifici pentru a diferenţia fraţii şi surorile mai mari, în timp ce membri mai tineri din familie, adică pentru fraţii/surorile mai mici există un singur termen general (*dongseng,* ceea ce denotă atenţia acordată statutului dat de vârsta mai înaintată.

Un alt aspect important este faptul că persoanele care compun aceste societăţi se văd ca şi comunitate, nu ca individ. Atunci când judecăm calitatea cuiva, judecăm de fapt calitatea grupului în care a lucrat dacă ne referim la companie.[156]

[156] Young-chan Ro, 48.

În cazul de mai sus putem vorbi despre grupurile care se formează în societatea ţărilor din regiunea „Soarelui răsare". Anumite grupuri care se formează în Asia de Est influenţează întreaga carieră şi viitorul unei persoane. O persoană care va frecventa o universitate renumită va avea mai mult succes în a fi selectat pentru un post, decât o persoană care şi-a făcut educaţia la o universitate cu un prestigiu scăzut. De aici putem observa de ce în societatea Extremului Orient se pune preţ pe admiterea la o universitate, fiecare universitate doreşte să fie ceea mai renumită şi de aceea organizează concursuri de admitere severe. Concursurile de admitere vor duce la selectarea elitelor, care vor duce mai departe prestigiul universităţii.

Un alt aspect care este influenţat de confucianism este faptul că atunci când se referă la locuinţă, coreenii spun că este „casa noastră", în loc de „casa mea". Fiind o limbă aglutinantă, ei adaugă cuvântul „uri" înaintea unui alt cuvânt .[157] Folosirea acestui cuvânt evidenţiază faptul că societatea lor pune accent important pe cultura grupului de apartenenţă şi că ceea mai mare greşeală e izolarea.

Dezvoltarea economică a Japoniei a început mai repede decât dezvoltarea economiei coreene. În timp ce companiile denumite „clanuri financiare" (*zaibatsu*) au apărut în Japonia în timpul erei Meiji (1868-1912)[158], companiile coreene au apărut de abia după cel de al doilea război mondial, din cauza faptului că în timpul ocupaţiei japoneze s-a insistat asupra unei economii

[157] Choi Joon-sik, 28.

[158] Michel Vie, *Japonia contemporană, trad. Daniela Zaharia* (Bucureşti: Editura Corint,2003), 60.

agricole în Coreea. Astfel, efortul depus în timp de colectiv este mult mai mare decât efortul depus de o singură persoană în timpul vieţii ei, colectivul depăşind graniţa egoului personal şi pe cea a timpului. Iată ce afirmă şi unul din preşedinţii unei mari companii: „succesul înseamnă recompensa unui efort acumulat pe o lungă perioadă de timp" (Yasuda Hiroshi, preşedintele companiei Jardine Matheson)[159].

În ceea ce priveşte evoluţia socială, încă din era Meiji cei care migrează de la sat aduc cu ei "influenţa comunităţilor familiale şi tradiţionale"[160]. Astfel, încă de la începutul dezvoltării economice a Japoniei, motorul succesului au fost disciplina şi respectul instaurat de tradiţia confucianistă.

Într-un mediu în care familia şi respectul familial domină, nu putem să ne depărtăm de hotărârea preşedintelui, care hotărăşte soarta întregii comunităţi, astfel fiind luat ca un tot unitar, consecinţele unui lucru prost făcut ar afecta întreaga comunitate, nu doar pe individul care a greşit. Acest lucru este şi o măsură care poate estompa mediocritatea unei societăţi bazate pe delăsare.

De asemenea, într-un grup vorbim de aceleaşi idealuri, astfel punând un accent şi pe colectivitate. Iar apoi putem afirma că atunci când vorbim de oameni cu aceleaşi idealuri putem să calificăm grupul ca fiind o familie, pentru că o familie are aceleaşi obiective; de pildă, părintele vrea doar binele copilului şi munceşte pentru a-i putea oferi posibilitatea de a se dezvolta. De aici putem să

[159] Geogeta Popescu Senaş, *Bună ziua Japonia!!!*, (Bucureşti: Editura Sennaş, 1994), 35.

[160] Michel Vie, Japonia contemporană, 64.

tragem concluzia că definirea grupurilor din Extremul Orient ca fiind familii este o caracteristică puternică a acestei societăţi.

Problema persoanelor care să se ocupe de oamenii care au ajuns la o vârstă mai înaintată este de actualitate şi modelul occidental al pensiilor sau al îngrijirii în centre familiale pune în perioade de criză financiară o enormă presiune pe umerii statului. În timp ce în statele Orientului, în care influenţa confucianistă este actuală, presiunea cade pe umerii celui mai mare frate. Însă modelul acesta de pietate a copilului are anumite defecte, deoarece în ţările supradezvoltate copiii pleacă în oraşele unde găsesc locuri de muncă şi îşi lasă părinţii în oraşele natale.[161] Astfel, problema îngrijirii bătrânilor nu se mai poate baza doar pe datoria copilului faţă de părinte, chiar şi dacă aceasta se află în codul etic al est-asiaticului, este o nevoie de îmbinare a modelului occidental cu cel oriental pentru a salva situaţia.

Confucianismul oferă un model de conducere a unei familii sau a unei companii sau chiar a unui stat, el constituie un exemplu de etică, în care comunismul sau democraţia se îmbină cu elemente de respect faţă de cei vârstnici, care au acumulat deja cunoştinţe şi experienţe. Filozofia confucianistă este una simplă în esenţa sa, însă greu de aplicat, deoarece cere umilinţă şi renunţare la sine.

[161] Kyu-taik Sung, "An Asian Perspective on Aging East and West: Filial Piety and Changing Families" în *Aging in East and West Families, States, and the Elderly* (New York: Spring Publishing Company, 2000), 43-44.

Confucianismul şi educaţia

În orice societate sistemul educaţional are ca şi motor de pornire religia. Societatea chineză a avut ca motor de reanimare a educaţiei filozofia confucianistă. În momentul în care corupţia şi delăsarea afecta China a apărut Confucius, care a stabilit prin intermediul unor principii simple o etică viabilă, ce a supravieţuit mai mult de 2500 de ani.

Confucius reuşeşte să modifice sistemul educaţional, dar nu lasă nici o mărturie scrisă a acestei religii; discipolii lui Confucius vor pune în scris învăţătura lui, iar mai apoi învăţătura lui va fi inclusă în materialul cerut în şcoli şi pentru examenul de admitere în serviciul public.

Adoptarea confucianismului de către Coreea a dus la îmbunătăţirea sistemului educaţional, chiar dacă prin adoptarea confucianismului s-a ajuns la excluderea femeii din societate. Femeia nu mai putea moşteni averea părinţilor, iar venerarea strămoşilor putea fi făcută doar de cel mai mare dintre fii.[162]

În timp ce în majoritatea instituţiilor de învăţământ superior din China şi Coreea se preda doar literatura şi clasicii chinezi (printre care se găsea şi Confucius), la Universitatea Naţională din Koryŏ se predau şi alte discipline. Menţionez că doar în perioada Chosŏn putem regăsi clasificarea instituţiilor de învăţământ pe nivele: şcoli elementare, şcoli secundare şi şcoli terţiare. Şcolile terţiare se referă la cele din învăţământul superior.

[162] Choi Joon-sik, 16.

Pentru a fi admis în academie, candidatul trebuia să treacă de primul rând de examene pentru serviciul public. De asemenea, existau specializări în domenii precum: medicină, drept, afaceri şi chiar şi limbi străine. Aceste instituţii de educaţie erau destinate până în secolul al XX-lea doar pentru educarea bărbaţilor, în timp ce femeile primeau o educaţie în familie.

Pentru femeile care aparţineau unei clase sociale superioare s-a creat în secolul al XV-lea un centru de studiu în cadrul palatului. În cadrul centrului se va studia din opera reginei Sohye (1437-1504), operă ce va fi publicată în 1475.[163] *Instructions for the Inner Quarters* urmează a fi creat de împărăteasa chineză Hsű din dinastia Ming (1368–1644).

Educaţia în Japonia era mult mai săracă, astfel că în epoca Tokugawa (1600-1868) copiii de samurai şi ai nobililor mai mici erau educaţi acasă, negustorii bogaţi însă au întemeiat aşa numitele instituţii private de educaţie pentru cultivarea lucrurilor de bază pentru copiii lor. De abia prin apariţia şcolilor sub patronajul templelor rata educaţiei a crescut, ajungând la sfârşitul perioadei Tokugawa la „45% pentru băieţi şi 15% pentru fete".[164] Însă, din această perioadă şi până astăzi, educaţia a urmat un lung proces de îmbunătăţire în Japonia, ajungând în perioada contemporană să atingă cel mai ridicat procentaj de alfabetizare din lume.[165]

---

[163] Queen Sohye „Instruction for the inner Quarters", trad. Wm. Theodore de Bary, în *Source of Korean Tradition From the sixteenth to the twentieth centuries* ed. Yŏng-ho Ch'oe, Peter H. Lee şi Wm. Theodore de Bary (New York: Columbia University Press, 2001), 45-46.

[164] Kenneth G Henshall, 83.

[165] Kenneth G Henshall, 83.

Confucianismul pentru societatea românească

Societatea românească se află astăzi nu doar într-o criză financiară, ci într-o criză a mediocrităţii, în care modelul tânărului este cel american. Tânărul va merge la serviciu, va mânca „junk food" şi apoi se va uita la filme. Tinerii din ziua de astăzi nu mai apreciază nici istoria şi nici cultura tradiţională.

Însă există azi o şansă pe care tinerii o au. În zilele noastre tinerii sunt atraşi de cultura asiatică prin intermediul anime-urilor, al filmelor asiatice, al culturii exotice care este expusă cu diferite ocazii în muzee, teatre, dar şi prin diverse evenimente culturale organizate de ambasadorii oficiali sau neoficiali ai Extremului Orient. Aceste lucruri sunt o ocazie unică şi extraordinară, deoarece se poate considera că atunci când vei dori să cunoşti o cultură, vei începe să-ţi înţelegi propria ta cultură.

În primul rând, opoziţia Occident/Orient poate fi expusă ca fiind opoziţia individualism/colectivism. Am văzut exemple de abordări ale problemei confucianismului în economie şi în societate. Confucianismul nu este singura cauză a reuşitei ţărilor asiatice. Dar această filozofie este unul din factorii determinanţi ai succesului Asiei.

În timp ce occidentalul spune "eu fac", locuitorii Extremului Orient afirmă că "noi facem".[166] Iar europeanul sau americanul nu se sinchiseşte de efectele

[166] Pierre Fayard, *Trezirea samuraiului. Cultură şi strategie japoneze în societatea cunoaşterii*, trad. Dana Zămosteanu (Iaşi: Editura Polirom, 2007), 220.

acelui "eu fac", în timp ce asiaticul spune "ce o să se întâmple", deoarece el se gândeşte şi la ceilalţi şi încearcă să nu îi stânjenească prin activitatea sa.

Am putea învăţa de la Asia de Est că importanţa muncii în colectiv aduce mai multe roade decât munca izolată, iar mai apoi, atunci când în grup se creează o atmosferă familială, în care fiecare îşi cunoaşte locul, conflictele pot fi evitate prin faptul că persoana superioară trebuie respectată, iar acea persoană realizează că trebuie să se comporte ca un părinte faţă de persoana pe care o are în subordine.

În al doilea rând, intervine problema lucrurilor care în Occident sunt lăsate în grija statului. Am luat în discuţie într-un capitol de mai sus problema pensiilor şi a centrelor pentru persoanele vârstnice, dar aceste măsuri ale statului nu pot reuşi singure să facă faţă la o societate globală care se află într-un proces accelerat de îmbătrânire. O colaborare a statului cu membrii familiei ar ajuta mult situaţiei economice a statului.

În Asia, pe lângă baza respectului oferit de copii părinţilor prin respectul filial, au început să apară diferite programe pentru a facilita viaţa celor vârstnici. În China regăsim: apariţia pensiei pentru lucrătorii bugetari şi pensiile private pentru companiile care doresc să ofere acest supliment angajatului, dar alături de această pensie regăsim şi asigurarea medicală şi servicii sociale de ajutor.[167]

[167] Shengzu Gu şi Jersey Liang, „China: Population Aging and Old Age Support", în *Aging in East and West Families, States, and the Elderly* (New York: Spring Publishing Company, 2000), 79-84.

În al treilea rând, sistemul educaţional Asiatic are o vechime consistentă şi cultura pe care o răspândeşte nu ar trebui ignorată de Occident, având în vedere că societatea actuală se îndreaptă spre o civilizaţie multiculturală, în care diverse popoare locuiesc în acelaşi teritoriu. Astfel, observând investiţiile popoarelor asiatice în România ar trebui să le înţelegem, precum şi ele studiază şi încearcă să desluşească secretele civilizaţiei vestice. Consider că programele de studiu actuale ar trebui să precizeze mai multe informaţii despre istoria, filozofia şi religia Asiei. Materialele educative ignoră importanţa Asiei şi pune un accent doar pe "eu".

Concluzii

Lumea modernă se află într-o situaţie în care modelul dat de prima putere globală este uneori unul negativ. Nu trebuie să ne cramponăm de primul exemplu de cultură. Deşi Asia pare un model economic inferior celui american, Asia este o sursă de cultură incredibilă. Ea poate reprezenta un exemplu pentru a ne rezolva problemele.

În concluzie, ceea ce susţin experţii ca fiind „East Asian Model of Welfare" se bazează şi pe cultură, religie şi filozofie de viaţă. Modelul dat de confucianism pentru societatea Asiei de Est poate reprezenta un punct de start pentru a ne înţelege propria cultură şi pentru a rezolva problemele actuale. Etica confucianistă poate fi un punct de start pentru a vedea ce este altruismul şi cum putem să construim o istorie la fel de bogată în cultură precum cea din Estul lumii.

Dorin David

Despre necesitatea predării şi studierii filosofiei în şcoli

"O universitate fără un departament de filosofie e ca un corp lipsit de cap."
Lou Marinoff, Înghite Platon, nu Prozac

Multor persoane numai termenul *filosofie* le dă dureri de cap, le provoacă zâmbete sau, dimpotrivă, îi lasă reci, nespunându-le nimic. Adevărul e că nu vrem să atingem nici unul dintre aceste "obiective", ci să dovedim sau să înţelegem, aşa cum spunem din chiar titlul acestui eseu, *necesitatea* studierii filosofiei în şcoli, şi când zicem şcoli nu ne gândim doar la universităţi (deşi îi dăm dreptate întru totul lui Marinoff), nici doar la liceu, ci chiar la anii mai mici, să zicem începând cu clasa a VII-a. Am dori să nu trataţi *a priori* ca prostesc acest subiect; după ce vom delimita atât sensul a ceea ce înseamnă şi va însemna *filosofie*, cât şi direcţia pe care trebuie să o apuce studiul ei, sperăm să nu mai fim atât de prost înţeleşi, ba chiar mai mult, ideea noastră să prindă conturul realităţii.

Realitatea este că, de fapt, clasa a VII-a nu mai înseamnă ca pe vremea noastră o vârstă de maxim 13 ani, ci în mod normal 14, poate 15 ani. Vârste la care adolescenţii au deja formată o bază cognitivă propice pentru înţelegerea unor noţiuni introductive din filosofie. Nu este vorba, după cum se va vedea mai încolo, nici pe departe de a le preda copiilor filosofia la un nivel academic, ci de a-i familiariza cu un mod de gândire. De fapt, dacă ţinem cont de faptul că în şcoli se pune accent

pe cantitate, pe mulţimea cunoştinţelor acumulate, atunci putem spune că de fapt va fi vorba la început de a-i învăţa pe tineri să înveţe să gândească, apoi să se familiarizeze cu gândirea, în mod natural. După care, treptat, pe măsură înaintării în clasele superioare, de liceu, să se facă trecerea la alte probleme specifice meditaţiei filosofice, dar la urma urmei, probleme de viaţă de care ne lovim zi de zi şi de care vor avea parte şi copiii noştri.[168]

*

La origine, poate se cuvine să amintim, filosofia era mai mult practică, un mod de viaţă, decât teorie. Socrate nu avea timp de scris pentru că stătea toată ziua în piaţa publică, *agora*, echivalentul *forum*-ului original din Roma, pentru a dezbate cu oricine probleme de importanţă publică, civice. La fel un înţelept de genul unui Buddha, care nu era interesat de producerea unui sistem filosofic care să explice totul şi cu care să încheie istoria filosofiei (nici măcar să o înceapă), ci era preocupat de soarta omului, de ce anume îi produce acestuia suferinţa şi cum se poate elibera de ea.

Etimologic, filosofia înseamnă "iubire de înţelepciune"; la urma urmei, iubirea şi înţelepciunea sunt cele care ne fac să fim diferiţi de orice alt regn animal, respectiv *oameni*. Ele sunt suficiente pentru a putea transforma lumea în care trăim într-un pământ prielnic vieţii, pe când lipsa lor duce la distrugerea mediului în care fiinţăm, a "mamei Terra", la intoxicarea relaţiilor interumane, de la certurile zilnice din trafic până la conflicte mondiale şi, ce este şi mai grav, la pierderea oricărui *sens* al existenţei, al rostului vieţii, cauză a multor nevroze şi psihoze.

---

[168] Apărut în *Observator Cultural*, nr. 524, 14 Mai 2010

Oamenii au avut întotdeauna nevoie de echilibru, atât interior, cât şi exterior. Multă vreme, în Occident cel puţin, după ce filosofia a predat religiei sarcina îndrumării oamenilor (sau mai degrabă această sarcină i-a fost răpită de religie, care a devenit mai puternică), aceasta – religia – a fost un refugiu suficient pentru problemele interioare, să le spunem sufleteşti sau spirituale, dacă nu deranjează. Mai ales că multe erau "permise", atâta timp cât te duceai la biserică, te spovedeai şi primeai iertarea. De crimele înfăptuite în numele credinţei, nici nu mai vorbim...

În vremurile moderne, însă, o dată cu pierderea terenului de către religie, trăind într-o lume tot mai intens desacralizată, mulţi dintre contemporani se confruntă cu o acută lipsă de sens, cu un imens gol interior pe care nu mai au cu ce îl umple. Deşi au încercat toate variantele, nici bogăţiile acumulate, ca să dăm un exemplu facil sau, altul, nici realizările din carieră, nu au putut umple acest gol şi asana marea mocirlă în care se scufundă pe zi ce trece.

Întotdeauna oamenii au avut întrebări, dileme, probleme, necazuri, supărări. Dar niciodată, ca în zilele noastre, nevrozele, stresul sau pur şi simplu disconfortul mental nu au ajuns să erupă cu atâta forţă încât să nu poată fi comparate cu nici un vulcan cunoscut. Din cauza acestora (cei ce profită ar spune datorită lor) există astăzi atâtea zeci de şcoli terapeutice, sute de metode şi mii, dacă nu milioane de terapeuţi. Şi cu toate că riscăm să supărăm pe mulţi, realitatea este că numai o parte dintre acestea aparţin cu adevărat domeniului terapiei, şi una şi mai mică are nevoie de tratament de specialitate. Restul, marea lor majoritate, deşi încă nu sunt (sau, mai degrabă, de ceva vreme, nu mai sunt) re/cunoscute ca atare, sunt

probleme filosofice, întrebări pe care filosofii şi le-au pus şi la care au răspuns de mii sau sute de ani.

Astăzi nu mai este nevoie să trecem prin aceleaşi frământări, mai ales că mulţi dintre noi nu identificăm sursa problemelor şi nu putem da răspunsuri coerente sau viabile. Dar avem avantajul de a fi moştenitorii unui întreg şir de filosofi care ne-au lăsat tezaurul gândirii lor. Pentru că, la urma urmei, acest mijloc este şi un scop al filosofiei: gândirea. În principiu, fiecare dintre noi, cu câteva excepţii, are o minte pe care o poate folosi pentru a gândi. Ea trebuie doar antrenată pentru aceasta.

Filosofia a fost prea mult timp privită ca o societate secretă în care doar unii iniţiaţi puteau fi admişi. Este, pe de o parte, şi vina filosofilor care s-au închis în turnurile lor de fildeş, sau care au scris tratate criptice pentru marea majoritate a oamenilor, dar şi a celorlalţi care au deschis un adevărat război împotriva ei: de religie am amintit, dar filosofia nu a fost iertată nici de ştiinţă (dacă la început filosofia se ocupa şi cu studiul şi înţelegerea naturii, ştiinţa cercetează de mai multă vreme acest domeniu). Însă ceea ce a rezultat este tocmai indezirabilul: pierderea contactului cu oamenii.

Astăzi, filosofia revine. Religia nemaioferind răspunsuri acceptabile, iar ştiinţa fiind criptică şi inaccesibilă marii majorităţi a oamenilor, filosofiei îi revine sarcina de a ajunge ceea ce trebuie să fie: iubire = descoperirea şi practica înţelepciunii = gândire, şi de a se întoarce către oameni, împreună cu toate problemele lor, fie ele metafizice, etice sau pragmatice. Filosofia poate fi larg acceptată pentru că ea se relaţionează cu oamenii aşa cum sunt ei şi nu încearcă nici să-i judece, nici să-i ierte de păcate. Ea îi învaţă în schimb cum să devină oameni de omenie, cum să fie morali, şi atunci păcatul nu va mai fi

săvârşit, deci nu va mai exista. Ea îi învaţă cum să gândească, nu ce să gândească, şi atunci vor fi mai greu de manipulat.

Chiar şi numai datorită acestor ultime idei şi ar fi suficient demonstrată necesitatea predării filosofiei în şcoli. Faptul că ea nu se mai studiază aproape deloc în şcolile din România, în liceu predându-se în clasa a XII-a, fireşte cu excepţiile care ţin de harul profesorilor, într-un stil amestecat şi greoi (deşi recunoaştem că manualul s-a îmbunătăţit faţă de cum era acum 10-15 ani), iar în unele Universităţi lipsind cu desăvârşire, nu înseamnă decât că, ori autorităţile nu vor ca oamenii să poată gândi cu mintea pe care o au "din dotare", ori că le convine să conducă o societate "bolnavă", stresată, nevrozată sau imbecilizată, în ambele cazuri, probabil, pentru a o putea manevra mai bine, după bunul sau nebunul lor plac.

Oricare ar fi situaţia, noi nu putem fi de acord. Noi susţinem necesitatea predării filosofiei în toate şcolile, în toate liceele şi în toate universităţile. Suntem convinşi că, dacă nu au făcut-o de la început, majoritatea elevilor şi studenţilor, care vor ce e potrivit pentru ei, precum şi părinţii lor, care doresc ce este mai bun pentru copiii lor, ne vor da dreptate şi ne vor susţine demersul. Iar dacă autorităţilor le pasă câtuşi de puţin de cei ce i-au votat şi, de asemenea, de cei ce îi vor alege în viitor, vor susţine prin măsuri clare, punctuale, acest proiect benefic nu doar indivizilor, ci mai ales societăţii din care fac totuşi parte şi ele.

Predată la un nivel adecvat înţelegerii vârstei lor, filosofia va constitui o bază solidă, o fundaţie practic indestructibilă pentru construcţia edificiului ulterior. Fără a avea pretenţia că are toate răspunsurile, filosofia creează, şi asta este cel mai important, cadrul cel mai

potrivit fiecărui individ în parte, indiferent de domeniul pe care şi-l va alege şi în care va activa în viitor, în viaţă. Filosofia îl ajută pe individ să devină ceea ce ar trebui să fie: *om*. De aici pleacă totul. Dacă societatea va fi formată din oameni (a căror caracteristică principală, repetăm ori de câte ori avem ocazia, este *omenia*), atunci lumea se va transforma de la sine într-una în care va fi o încântare să trăieşti, iar nu o luptă cum este astăzi, fără a mai fi nevoie de vreo reformă, fără ca cineva din exterior să încerce să ne preseze şi să ne schimbe, lucru iluzoriu de altfel, pentru că schimbarea nu se poate produce decât din interior. Schimbarea lumii alienate în care trăim, a sistemului defectuos, non-valoric şi frustrant, o putem face noi toţi. Totul poate începe cu studierea filosofiei în şcoli.

*

Părerea noastră e că presupunerea că numai în clasa a XII-a adolescenţii au destulă maturitate pentru a li se putea împărtăşi din "tainele" filosofiei, este o jignire la adresa tinerei generaţii. Noi credem că se poate începe mult mai devreme, aşa cum am spus, elevii din clasa a VII-a sunt suficient dezvoltaţi cognitiv pentru asta. Fireşte, cu condiţia să nu se ceară elevilor să ingurgiteze un cadavru, aşa cum mulţi profesori o fac. Filosofia, dimpotrivă, este vie! Dacă vii la şcoală şi începi: "Scrieţi! Platon a fost un filosof grec, care a trăit între anii..." şi continui tot aşa timp de o oră, atunci susţin necesitatea nepredării filosofiei în şcoli! Este vremea să abordăm altfel filosofia, respectiv predarea ei.

Iată câteva idei. Sperăm să deschidem astfel un *forum* pentru sugestii, dezbateri, pentru elevi, părinţi şi specialişti care să-şi prezinte opiniile, inclusiv din

Minister, pentru a putea ajunge la varianta cea mai bună, cea dezirabilă.

La clasa a VII-a, fiind cea de început, se vor putea preda ore introductive, nefiind nici măcar necesar să se pronunţe termenul *filosofie*. Este suficient ca lecţiile să se numească ceva de genul *Introducere în gândire*. De fapt, asta se face: se introduce gândirea în timpul orelor de curs, prin alegerea unor teme de genul: *Responsabilitatea*, sau *Inteligenţa*, teme care au legătură cu viaţa de fiecare zi, fără să fie prea abstracte. Apoi elevii sunt lăsaţi efectiv să-şi spună părerea referitoare la acea temă, să încerce să-i găsească caracteristicile, până la a ajunge să o definească. Profesorul, ca un bun dirijor, lasă elevii să interpreteze şi orchestrează acest demers până se va obţine o definiţie şi o caracterizare unanim acceptate. Acest mod interactiv este cel mai potrivit pentru a le da startul elevilor. Şi aşa cum se spune, startul este cel mai greu.

În clasa a VIII-a, considerăm că logica ar fi binevenită şi ar putea fi predată în locul clasei a IX-a. Trebuie doar făcută într-un fel mult mai atractiv, ceea ce nu este imposibil, dacă ţinem cont de multitudinea de jocuri logice existente sau de posibilitatea utilizării computerului în predare.

În clasa a IX-a se aplică acelaşi procedeu de găsire a unor definiţii, însă de data aceasta a unor termeni ceva mai abstracţi, gen: *Ce este libertatea*? Din nou, nu se dau definiţii de-a gata, oricât de bune ar fi sau oricât ar vrea profesorul să arate cât de mult a citit el, ci elevii sunt lăsaţi să le descopere singuri. O să fiţi surprinşi la ce grad de acurateţe, ca să nu spunem de înţelepciune, sunt capabili să ajungă aceşti tineri, dacă li se dă şansa de a o face.

În clasa a X-a este necesară aprofundarea unor teme cum sunt cele discutate în clasa a IX-a, (un alt exemplu: *Cum putem atinge fericirea având o viaţă virtuoasă?*) prin introducerea, pe lângă ideile elevilor, a mai multor păreri avizate, a disputelor filosofice care s-au iscat de-a lungul vremii referitoare la acea temă. Va fi o plimbare încântătoare prin toată istoria filosofiei, fără a face însă istorie stearpă.

În clasa a XI-a va fi studiată metafizica şi cele relaţionate cu ea. Nu trebuie însă să ne sperie acest termen. Metafizica este de fapt cea mai apropiată de sufletul omului, numai că acesta a pierdut contactul cu ea. Acum este momentul să se discute liber despre ce este dincolo de natură, despre nemurirea sufletului, despre cum este privit omul în mai multe religii, în diverse sisteme de gândire. Este bine ca de acum doar să fie oferită o biliografie, să se ceară anumite lecturi, care să fie apoi discutate. După cum se vede, în toată această nouă structură, se pune cel mai mult accent pe comunicare, mai ales a ideilor proprii.

În fine, în clasa a XII-a este bine să se introducă etica. În prea mare măsură mulţi nu ştiu să facă diferenţa dintre bine şi rău. În societate nu mai avem nici o responsabilitate, nu ne mai îngrijorăm de nici un aspect moral; atâta timp cât avem bani şi putem cumpăra orice cu ei, credem că putem face orice. Etica este necesară, dar este şi sensibilă. Poate, cu alte cuvinte, să plictisească. Dar este imperios necesar ca individul să realizeze că libertatea nu înseamnă doar drepturi, ci şi obligaţii, în primul rând obligaţiile cetăţeanului faţă de societatea în care trăieşte. Adică da, drepturile omului, dar şi responsabilitatea omului pentru lumea în care trăieşte.

În Facultăţi, studiul filosofiei va putea fi în sfârşit făcut la nivel academic, va putea fi studiată şi filosofia analitică, cea mai abstractă şi cea mai puţin practică, în sensul aplicabilităţii în viaţa de fiecare zi, dar necesară la rândul ei pretenţiilor şi expectanţelor de nivel universitar.

*

După cum spuneam, acestea sunt doar câteva idei de la care trebuie să pornim. Pentru că odată conştientizată necesitatea studierii filosofiei în şcoli, de la idee până la aplicare nu mai este decât un pas. Pe care îl putem face, dacă vrem într-adevăr să avem un învăţământ cu adevărat important şi nu doar apă de ploaie cu care să ne îmbătăm. Pentru că apa de ploaie la asta nu este bună, este suficient bunul simţ comun ca să ne dăm seama de asta; dincolo de acesta însă, filosofia vine să ne ajute să facem ordine în mult prea amestecata şi haotica noastră minte şi lume.[169]

[169] Acknowledgements: Acest text face parte dintr-o cercetare în cadrul the Sectorial Operation Programme Human Resources Development (SOP HRD), ID59321 financed from the European Social Fund and by the Romanian Government.

Constanţa Stăncescu
Sebastian Draiman

Filosofia între istorie şi actualitate la liceele cu profil tehnic

Urmare a *Ordinului Ministrului Educaţiei, Cercetării şi Inovării,* nr. 3412 din 16.III.2009, Anexa nr. 4, *disciplina filosofie* a fost exclusă din curriculum-ul obligatoriu, aşadar, elevii liceelor cu filieră tehnologică sunt practic privaţi de învăţământele pe care această disciplină le poate oferi. Dacă până la începutul anilor 2000 filosofia era o prezenţă vie în liceele cu filieră tehnologică s-a ajuns ca acum să fie doar istorie.

Nevoia de filosofie şi de filosofare poate fi suplinită în şcolile cu profil tehnic şi filieră tehnologică, prin programe extracurriculare orientate spre dezvoltarea capacităţii elevilor de a problematiza şi spre valorificarea laturii critice a gândirii. Un exemplu de experienţă îndreptată spre întâlnirea elevilor cu filosofia sunt activităţile Colegiului Tehnic Energetic din Cluj-Napoca derulate în cadrul diferitelor programe desfăşurate în parteneriat cu SACRI sau Facultatea de Istorie şi Filozofie.

În cadrul acestor parteneriate, elevii Colegiului Tehnic Energetic au intrat în contact cu filosofia. Elevii au avut oportunitatea, de a audia diferite prezentări pe tema valorilor umane fundamentale: adevăr, dreptate, libertate, iubire; să-şi expună propriile ideii în cadrul acestor manifestări; să pună întrebări directe prezentatorilor pentru a-şi clarifica incertitudinile sau nelămuririle pe

care le aveau în cadrul expunerilor; să participe la diferite proiecte.

Disciplina *Filosofie* este prevăzută în planurile-cadru de învăţământ pentru ciclul superior al liceului, la clasa a XII-a, beneficiind de următorul buget de timp:

- 1 oră/săptămână

la filiera teoretică, profilul real (specializarea matematică-informatică şi specializarea ştiinţele naturii) şi la filiera vocaţională, toate profilurile şi specializările;

- 2 ore/săptămână

la filiera teoretică, profilul umanist, specializarea filologie;

- 3 ore/săptămână

La filiera teoretică, profilul umanist, specializarea ştiinţe sociale.

Aşa cum am precizat, pentru filiera tehnologică, profilul tehnic, nu sunt ore alocate pentru disciplina filosofie.

Există şi se aplică două tipuri de programă pentru studiul filosofiei:

- programă de *tip A*, care se aplică la specializările ce studiază disciplina *Filosofie*, 1 oră/săptămână

- programă de *tip B*, care se aplică la specializările care studiază disciplina *Filosofie*, 2-3 ore/săptămână

Curriculumul pentru disciplina *Filosofie* răspunde cerinţelor formulate în textul Legii învăţământului, referitoare la idealul educaţional şi la finalităţile învăţământului.

Demersurile propuse prin actualul curriculum sunt concordante, de asemenea, cu recomandările cuprinse în documentele:

- Planul de lucru pentru implementarea obiectivelor sistemelor educaţionale şi de formare

profesională din Europa pentru perioada 2001 – 2010, ratificat de Consiliul Europei (Barcelona, 2002);

- Declaraţia Miniştrilor Europeni ai Educaţiei şi Formării Profesionale şi a Comisiei Europene, adoptată la Copenhaga, 29-30 noiembrie 2002, privind întărirea cooperării europene în domeniul formării profesionale – „Declaraţia de la Copenhaga".

Locul acestei discipline în liceu este justificat de nevoia formării la elevi a propriului sistem de valori, a dezvoltării gândirii critice, a valorificării superioare a potenţialului cognitiv şi orizontului cultural structurat în anii anteriori de studiu.

Aceste finalităţi sunt realizate prin intermediul următoarelor dimensiuni ale Filosofiei, ca disciplină:

· *dimensiunea explicativ-informativă*, vizând însuşirea cunoştinţelor şi conceptelor fundamentale ale marilor domenii ale filosofiei;

· *dimensiunea normativă,* referitoare la însuşirea principiilor referitoare la drepturile omului precum şi a unor principii şi norme etice;

· *dimensiunea interogativ-reflexivă şi valorizatoare,* care are în vedere dezvoltarea competenţelor specifice gândirii critice (creatoare, flexibile, interogative, deschise);

· *dimensiunea practică,* urmărind depăşirea simţului comun în perceperea realităţii în genere, în particular în perceperea realităţii sociale, asimilarea unui aparat conceptual care să permită o întemeiere raţională a deciziilor şi comportamentelor.

Structura curriculumului include următoarele componente:

- Competenţe generale
- Competenţe specifice şi unităţi de conţinut
- Valori şi atitudini

- Sugestii metodologice.

Aspectele pozitive sunt legate de următoarele aspecte:

· orientarea către latura pragmatică a aplicării curriculumului: corelarea dintre unităţile de conţinut şi competenţele specifice permite profesorului să realizeze conexiunea explicită între ceea ce se învaţă şi scopul pentru care se învaţă; corelaţia propusă are în vedere posibilitatea ca o anumită competenţă specifică să poată fi atinsă prin diferite unităţi de conţinut, fără să existe o corespondenţă biunivocă între acestea;

· recomandarea unor valori şi atitudini care să completeze dimensiunea cognitivă a învăţării cu cea afectiv - atitudinală şi morală, din perspectiva finalităţilor educaţiei, dar şi a disciplinei Filosofie;

· includerea unor sugestii metodologice care să orienteze spre modalităţi didactice concrete de utilizare a curriculumului în proiectarea şi realizarea activităţilor de predare-învăţare-evaluare.

Programa se adresează atât profesorilor, cât şi autorilor de manuale.

Echilibrul între diferite abordări şi soluţii trebuie să fie rezultatul proiectării didactice personale şi al cooperării cu elevii fiecărei clase în parte.

Competenţe Generale

1. Utilizarea conceptelor specifice ştiinţelor sociale pentru organizarea demersurilor de cunoaştere şi explicare a unor fapte, evenimente, procese din viaţa reală

2. Aplicarea cunoştinţelor specifice ştiinţelor sociale în rezolvarea unor situaţii problemă, precum şi în analizarea posibilităţilor personale de dezvoltare

3. Cooperarea cu ceilalţi în rezolvarea unor probleme teoretice şi practice, în cadrul diferitelor grupuri

4. Manifestarea unui comportament social activ şi responsabil, adecvat unei

lumi în schimbare

5. Participarea la luarea deciziilor şi la rezolvarea problemelor comunităţii

Valori şi Atitudini

Competenţele generale şi specifice pe care trebuie să le formeze procesul de predare-învăţare a *Filosofiei* se bazează pe şi promovează următoarele valori şi atitudini:

- gândire critică şi divergentă;
- disponibilitate pentru dialog şi dezbatere;
- curiozitate şi interes pentru studiul filosofiei;
- coerenţă şi rigurozitate în gândire şi acţiune;
- conştientizarea identităţii personale, acceptarea diversităţii şi valorizarea pozitivă a diferenţelor;
- solidaritate şi asumarea responsabilităţii faptelor personale.

Aceste competenţe, valori şi atitudini se impun a fi dezvoltate la toţi elevii. De aceea, reintroducerea studiului filosofiei la liceele tehnologice, fie chiar şi ca opţional, se impune cu necesitate pentru a întregi pregătirea de cultură generală şi formarea tinerilor cu o gândire autonomă, critică şi cu o bună capacitate argumentativă.

Despre autori

Sandu Frunză este conferenţiar la Catedra de Ştiinţe Politice şi la Catedra de Comunicare şi Relaţii Publice din cadrul Universităţii Babeş-Bolyai din Cluj. A coordonat volumele: *Essays in Honor of Moshe Idel* (co-editor, 2008), *Tinerii şi politica. Împreună pentru o politică mai bună* (co-editor, 2006), *Diversity and Education* (co-editor, 2006), *The Challenges of Multiculturalism in Central and Eastern Europe* (co-editor, 2005), *Paşi spre integrare. Religie şi drepturile omului în România* (2004), *Filosofie şi religie. O abordare multidisciplinară* (2001). Este autor al cărţilor *Comunicare etică şi responsabilitate socială* (2010), *Filosofie şi Iudaism* (2006), *Fundamentalismul religios şi noul conflict al ideologiilor* (2003), *Experienţa religioasă în gîndirea lui Dumitru Stăniloae. O etică relaţională* (2001), *Iubirea şi transcendenţa. O introducere la problema spaţiului median al experienţei religioase în iudaism şi ortodoxie* (1999), *O antropologie mistică. Introducere în gîndirea Părintelui Stăniloae* (1996).

Mihaela Frunză este lector la Catedra de Filosofie Sistematică, Universitatea Babeş-Bolyai, unde predă cursuri de Filozofie morală, Etică, Limbaje publicitare, Etică, gender, interdisciplinaritate. Este autoarea volumelor *Tematizări în etica aplicată. Perspective feministe* (2009), *Ideologie şi feminism* (2004) şi co-editor la volumele *Essays in Honor of Moshe Idel* (2008), *Tinerii şi politica. Împreună pentru o politică mai bună* (2006), *Gender and the (Post)„East-West" Divide* (2004), precum şi coordonatoare

a volumului *Feţele toleranţei* (2003). Coordonează grupul GDES (Grup de Dezbatere Etică şi Societate) în cadrul SACRI şi este editor executiv al *Journal for the Study of Religions and Ideologies*. Domenii de cercetare: etici aplicate, etica medicală, etica cercetării.

Constantin Stoenescu este conferenţiar la Facultatea de Filozofie, Universitatea din Bucureşti. Este autor al volumelor *Teoria cunoaşterii. Teme. Texte. Literatură* (în colaborare, 1999), *Experienţă şi semnificaţie* (2002), *Managementul cunoaşterii* (în colaborare, 2007) *Limbaj, experienţă, cunoaştere* (2009). A publicat numeroase studii pe teme de epistemologie, filosofia ştiinţei, logică. A editat volume de studii despre filosofia austriacă, Popper şi Quine. A publicat traduceri din Karl Popper, Moritz Schlick şi alţii. Are drept noi domenii de interes sociologia ştiinţei şi etica mediului.

Ana Bazac este profesor la Universitatea Politehnică din Bucureşti (filosofie socială, ştiinţă politică, geopolitică). Interese de cercetare şi predare: filosofie socială, politica legată de economie, medierile în cadrul relaţiilor sociale, interesele din spatele mentalităţilor şi dezvăluirea lor, relaţiile internaţionale şi noile tehnologii, filosofia ştiinţei şi tehnicii, filosofia limbajului, etică, comunicarea politică, problemele universităţii, istoria filosofiei şi a ideilor politice. Dintre cărţile publicate amintim: *Critica politicii. (I). Elemente de epistemologie a politicii* (1994), *Reformismul socialist. Repere* (1996), *Anarhismul şi mişcarea politică modernă* (2002), *Puterea societăţii civile* (2003), *Geopolitică (I) Imperiul şi războiul* şi *Geopolitică (II) Războiul din Irak în contextul războaielor de după căderea Cortinei de fier* (2003), *„Pacea" din Irak, după*

victoria decretată în 2003. Probleme internaţionale actuale (Dosare deschise şi o introducere despre comunicarea evenimentelor internaţionale) (2006).

Roman Regis-Mafteiu este conferenţiar la Facultatea de Ştiinţe Umaniste, Politice şi Administrative, Universitatea de Vest "Vasile Goldiş" din Arad. Este autorul cărţilor *Textul limbajului şi subtextul discursului* (2007), *Elemente de istorie şi sociologie politică* (2010), *Fundamentele limbajului. Premise referenţiale şi autoreferenţiale* (2010). A publicat articole şi studii pe teme de filosofie politică, teorii ale limbajului, sociologie politică. Este director administrativ al revistei de administraţie publică din Arad, colaborator şi partener la peste 10 proiecte finanţate pe plan intern sau extern. Domenii de interes: filosofia limbajului, anchete sociale, epistemologie.

Antonio Sandu este cercetător la Centrul de Cercetări Socio-Umane Lumen şi cadru didactic asociat la Catedra de Sociologie şi Asistenţă Socială a Universităţii Al. I. Cuza Iaşi. Este autor al volumelor *Dimensiuni etice ale comunicării în postmodernitate* (2009), *Atlas ezoteric de adorat femeia* (2009), *Metafizica cuantică* (2008), *Studii în filosofia orientului* (2008), *Asistenţă şi intervenţie socială* (2008), *Tehnici în asistenţa socială* (2008), *Eseuri de metafizică cuantică* (2008), *Nud şi Aletheea* (2001), *De la Nirvana la vidul cuantic* (2000). Este, de asemenea, coautor în numeroase volume colective şi în reviste internaţionale de specialitate unde a publicat studii de filosofie, sociologie şi asistenţă socială.

Cătălin Vasile Bobb este doctor în filozofie, bursier al Academiei Române, Filiala Iaşi. Cercetările sale actuale vizează abordarea critică a conceptelor de explicaţie şi înţelegere dintr-o perspectivă fenomenologico – hermeneutică.

Iulia Grad este doctorandă şi asistent de cercetare la Catedra de Filosofie Sistematică, Universitatea Babeş Bolyai, Cluj-Napoca. Dintre temele sale de cercetare putem aminti: filosofia lui Martin Buber, etica dialogului, comunicare etică.

Marian Suciu studiază la Universitatea Babeş-Bolyai, Facultatea de Litere, unde este student în anul III la limba şi literatura engleză şi japoneză, şi student în anul II la limba şi literatura coreeană şi chineză. A publicat lucrarea *The importance of Asian languages in the educational system of Romania* în volumul dedicat lucrărilor Conferinţei Internaţionale *Education Facing Contemporary World Issues* (2010). A participat la numeroase conferinţe analizând valorile culturale ale Asiei şi probleme de lingvistică generală.

Dorin David este licenţiat şi master al Facultăţii de Istorie şi Filosofie, Universitatea Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca. În prezent este doctorand al Facultăţii de Litere, Universitatea Transilvania Braşov. Este autor al volumelor *Anarhic* (2001), *Puzzle* (2004), *De la Eliade la Culianu. I* (2010).

Draiman Sebastian este Bibliotecar S1 la Colegiul Tehnic Energetic Cluj-Napoca. Este coordonator al volumului *Ştiinţă şi Interdisciplinaritate* (2010). Dintre

temele sale de cercetare putem aminti: filosofia comunicării, securitatea mesajelor speciale, religie şi violenţă, biblioteca în era digitală.

Constanţa Stăncescu este absolvent al Facultăţii de Istorie şi Filosofie din cadrul UBB Cluj, specializarea filosofie-psihologie. În prezent deţine funcţia de director adjunct al Colegiului Tehnic Energetic din Cluj-Napoca şi profesor titular al catedrei de ştiinţe socio-umane de la aceeaşi unitate de învăţământ. Este formator şi membru al Asociaţiei Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice (ALSDGC) şi al Centrului Român pentru Educaţie Economică (CREE). Este director de programe în cadrul SACRI.